

**Kompetenzentwicklung bei der Ausbildung von „Medienscouts“
als medienpädagogischen Ansatz der Peer Education**

Eine empirische Untersuchung zur Medienkompetenz von Schülerinnen und Schülern

Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades
Doktor der Philosophie
- Dr. phil. -

der Fakultät für Bildungswissenschaften
der Universität Duisburg-Essen

vorgelegt von
Marco Fileccia,
geboren am 21.2.1963 in Oberhausen

Datum der mündlichen Prüfung: 6. Juli 2016

Erstgutachter: Prof. Dr. Michael Kerres

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Angelika Beranek

Vorwort

Ein langer Weg bis hier.

Dank

Mein Dank geht an die Menschen um mich herum für ihre Geduld. Mein Dank gilt auch Brigitte Fontein, Schulleiterin des Elsa-Brändström-Gymnasiums, die diese Untersuchung nicht nur ermöglicht, sondern auch stets organisatorisch unterstützt hat. Danke auch an Prof. Dr. Michael Kerres, der mich als „Uni-Externen“ multimedial und toll betreut hat.

Danke an Prof. Dr. Angelika Beranek, die bereit war als Gutachterin zu fungieren. Mein besonderer Dank geht aber an meine Probandinnen und Probanden, meine – damaligen – Schülerinnen und Schüler, die so oft und brav die Befragungen über sich ergehen ließen. Wem von Euch das mal in die Hände fällt und Interesse an Genauerem hat (oder etwas in Erinnerungen schwelgen möchte): Bitte bei mir melden!

Ihr findet mich am Heine!

Marco Fileccia, Juli 2016

Kompetenzentwicklung bei der Ausbildung von „Medienscouts“ als medienpädagogischen Ansatz der Peer Education

Eine empirische Untersuchung zur Medienkompetenz von Schülerinnen und Schülern

Die Kapitel im Überblick

1	Übersicht	10
2	Forschungsinteresse	11
3	Medienkompetenz	19
4	Peer-Education	87
5	Peer-basierte Medienkompetenzförderung	106
6	Hypothesen.....	167
7	Methoden	171
8	Ergebnisse	215
9	Diskussion	411
10	Zusammenfassung.....	514
11	Ausblick.....	522
12	Abbildungsverzeichnis	529
13	Tabellenverzeichnis.....	535
14	Literaturverzeichnis.....	540
15	Anhang	564

Inhalt

1	Übersicht	10
1.1	Untersuchungssteckbrief.....	10
1.2	Anonymisierung und Bezeichnungen.....	10
2	Forschungsinteresse	11
2.1	Problemstellung.....	11
2.1.1	Veränderte Mediennutzung Jugendlicher	11
2.1.2	Forderungen nach Medienkompetenz	13
2.1.3	Medien-Verständnis in der Schule	14
2.1.4	Peer Education als Chance	16
2.2	Erkenntnisinteresse.....	17
2.3	Fragestellungen	18
3	Medienkompetenz	19
3.1	Der Kompetenzbegriff im Kontext von Schule	19
3.1.1	Entwicklung von Bildungsstandards mit Kompetenzorientierung	19
3.1.2	Kompetenzbegriff nach Weinert	21
3.1.3	Kompetenzbegriff der OECD	22
3.1.4	Kompetenzbegriff in nationalen Bildungsstandards	23
3.1.5	Kompetenzbegriff der Kultusministerkonferenz (KMK).....	25
3.1.6	Eine Explikation für die Schule von Herzig und Grafe	27
3.1.7	Bildungsstandards und Operatoren	28
3.1.8	Auffächerung in Kompetenzstufen	29
3.1.9	„Schlüssel“- Kompetenzen	31
3.1.10	Fazit zum Kompetenzbegriff	33
3.2	Das Konstrukt Medienkompetenz.....	34
3.2.1	Begründung für Medienkompetenz	34
3.2.2	Die Begriffsunschärfe von Medienkompetenz.....	35
3.3	Medienkompetenz und Medienbildung	37
3.3.1	Der wissenschaftliche Diskurs	37
3.3.2	Positionen im Diskurs	38
3.3.3	Die Verwendung durch die Landesanstalt für Medien NRW	44
3.4	Theorie-Modelle von Medienkompetenz	45
3.4.1	Bedeutung der zugrundeliegenden Theorie	45
3.4.2	Medienkompetenz nach Aufenanger.....	45
3.4.3	Medienkompetenz nach Baacke.....	46
3.4.4	Medienkompetenz nach Groeben.....	47
3.4.5	Medienkompetenz nach Moser	48
3.4.6	Medienkompetenz nach Tulodziecki	48
3.5	Medienkompetenz im Kontext von Schule	49
3.5.1	Die Notwendigkeit von Medienkompetenz-Standards	49
3.5.2	Die Forderung nach Medienkompetenz in der Schule am Beispiel NRW	50
3.5.2.1	Schulgesetz und Lehrpläne	50
3.5.2.2	Medienpass NRW	51
3.6	Theoretische Folie: Medienkompetenz nach Groeben	53
3.6.1	Begründung einer Medienkompetenz nach Groeben	53
3.6.2	Schulkontext.....	55
3.6.3	Medienwissen und Medialitätsbewusstsein	55
3.6.4	Medienspezifische Rezeptionsmuster	57
3.6.5	Medienbezogene Genussfähigkeit	58
3.6.6	Medienbezogene Kritikfähigkeit.....	59
3.6.7	Selektion / Kombination von Mediennutzung	60
3.6.8	(Produktive) Partizipationsmuster.....	61
3.6.9	Anschlusskommunikationen	62
3.6.10	Grenzen des Medienkompetenzmodells nach Groeben	63
3.7	Messung von Medienkompetenz.....	64
3.7.1	Verfahren der Kompetenzmessung.....	64
3.7.2	Kompetenzmessungen in der Schule	65

3.7.3	Verfahren zur Messung von Medienkompetenz	68
3.7.4	Beispiele	73
3.7.4.1	Medienhandeln Jugendlicher bei Treumann et al. 2002	73
3.7.4.2	Medienpädagogische Kompetenz nach Gysbers 2008	74
3.7.4.3	"Schüler online" bei PISA 2009	74
3.7.4.4	INCOBI-R bei Richter et al. 2010	75
3.7.4.5	Medienkompetenz in der Schule von Breiter 2010	75
3.7.4.6	M3K von Herzig 2012	76
3.7.4.7	Medienbezogene Kompetenzen bei Zylka 2013	77
3.7.4.8	ICILS von Bos et al. 2013	78
3.7.5	Fazit	82
3.7.6	Bildungsstandards zur Medienkompetenz von Tulodziecki und Moser	82
3.7.6.1	Ziele von Bildungsstandards	82
3.7.6.2	"Paderborner Ansatz" von Tulodziecki	83
3.7.6.3	"Zürcher Standardmodell" von Moser	84
3.7.6.4	Entwicklungsschritte nach Herzig und Grafe	85
3.7.7	Fazit zur Messung von Medienkompetenz	86
4	Peer-Education	87
4.1	Theoretische Grundlagen	87
4.1.1	Einführung	87
4.1.2	Informeller Bildungserwerb	88
4.1.3	Überblick	89
4.1.4	Peers	90
4.1.5	Entwicklungspsychologische Grundlagen	91
4.1.6	Lernpsychologische Grundlagen	95
4.1.7	Systematiken	97
4.1.8	Ziele der Peer-Education	98
4.1.9	Wirkungen von Peer-Programmen	100
4.2	Beispiele	101
4.2.1	Historische Beispiele	101
4.2.2	Peer-Programme im 20. Jahrhundert	102
4.3	Kritik an Peer-Education	104
5	Peer-basierte Medienkompetenzförderung	106
5.1	Grundlagen	106
5.1.1	Auswahl der Tutoren	109
5.2	Peer-Programme in Deutschland	110
5.2.1	Methodisches Vorgehen	110
5.2.2	Bezeichnungen der Peer-Multiplikatoren	111
5.2.3	Chronologische Übersicht	112
5.2.4	Kurzwortstellung der ausgewählten Peer-Programme	114
5.2.4.1	Schüler-Medienmentoren „Classic“ (aktive Medienarbeit)	114
5.2.4.2	Handy-Scouts	114
5.2.4.3	MEDIENSCOUTS.rlp	115
5.2.4.4	Cyber-Cops	116
5.2.4.5	Webscouts	117
5.2.4.6	netzgänger	117
5.2.4.7	Schüler-Medien-Trainer: Games	118
5.2.4.8	Handy: lieb&teuer	119
5.2.4.9	Juuuport	120
5.2.4.10	MedienScouts Hamburg	121
5.2.4.11	Medienscouts e.V. (Heidelberger-Winnender Modell)	122
5.2.4.12	Medienscouts in der Kinder- und Jugendhilfe (ajs Medienscouts Jugendhilfe)	122
5.2.4.13	Medienscouts NRW	123
5.2.4.14	Smart User Trainer	123
5.2.4.15	Digitale Helden	124
5.2.4.16	Schüler-Medienmentoren „Jugendmedienschutz“	125
5.2.4.17	Medienscouts MV	125
5.2.4.18	Peer ³	126
5.2.4.19	watch your web	128
5.2.4.20	Schul-Medien-Scouts	128
5.2.4.21	Durchblick im Netz	129
5.2.5	Zusammenfassung	129
5.2.6	Weitere Programme	131
5.3	Medienscouts NRW	132
5.3.1	Übersicht	132
5.3.2	Ziele und Inhalte der "Medienscouts"-Ausbildung	134
5.3.3	Pilotphase	136

5.3.4	Evaluationsergebnisse Pilotphase	137
5.3.5	Projektphasen	139
5.4	Vergleich der Programme.....	142
5.4.1	Gemeinsamkeiten	142
5.4.2	Durchführung	143
5.4.3	Reichweite.....	146
5.4.4	Alter der Multiplikatoren	147
5.4.5	Themen der Ausbildung.....	149
5.4.6	Begründungen für die Altersstufe	150
5.4.7	Dauer der Ausbildung	153
5.4.8	Anzahl der ausgebildeten Multiplikatoren	155
5.4.9	Anzahl Schulen mit ausgebildeten Multiplikatoren	158
5.4.10	Fortführung in 2015	162
5.4.11	Medienkompetenzmodelle	162
5.4.12	Inklusion.....	163
5.5	Fazit.....	164
6	Hypothesen.....	167
7	Methoden	171
7.1	Ziele und Entscheidungen	171
7.2	Rollenverständnis als Teilnehmer im Forschungsprozess	172
7.2.1	Theorie	172
7.2.2	Konsequenzen	174
7.2.2.1	Trennung der Phasen Durchführung und Analyse.....	174
7.2.2.2	Transparenz durch ein öffentliches Forschungstagebuch	174
7.2.2.3	Interviews durch Dritte	175
7.2.2.4	Teilnehmende Beobachtung.....	175
7.2.3	Vorteile.....	176
7.3	Forschungsdesign.....	176
7.3.1	Qualitative Forschung	177
7.3.2	Längsschnittstudie.....	177
7.3.3	Methodentriangulation	178
7.4	Datenerhebungsplan	180
7.5	Theoretische Folie	180
7.6	Rahmenbedingungen	180
7.6.1	Vorläufer-Projekt	181
7.6.2	Schulorganisation.....	181
7.6.3	Wahlpflichtkurs Medienscouts	182
7.6.4	Unterrichtsstunden	183
7.7	Operationalisierungen	185
7.8	Forschungsmethoden.....	188
7.8.1	Mündliche und schriftliche Befragungen	188
7.8.2	Mündliche Befragungen per Interviews.....	189
7.8.2.1	Zielsetzung	189
7.8.2.2	Methodisches Vorgehen.....	190
7.8.2.3	Pre-Test.....	190
7.8.2.4	Leitfaden	191
7.8.2.5	Protokoll.....	192
7.8.2.6	Durchführung.....	192
7.8.2.7	Kontrollgruppe.....	193
7.8.2.8	Abbildung der Dimensionen	194
7.8.2.9	Auswertungsschema	194
7.8.3	Textanalysen	195
7.8.3.1	Theorie	195
7.8.3.2	Übersicht aller Texte.....	197
7.8.3.3	Auswertungsschema	198
7.8.4	Schriftliche Befragungen mit Fragebögen	198
7.8.4.1	Theorie	198
7.8.4.2	Herausforderung Soziale Erwünschtheit.....	201
7.8.4.3	Datenerhebungsplan Fragebögen.....	203
7.8.5	Fragebogen A	204
7.8.5.1	Zielsetzung	204
7.8.5.2	Methodisches Vorgehen.....	204
7.8.5.3	Pre-Test.....	205
7.8.5.4	Durchführung	205
7.8.5.5	Kontrollgruppen	205

7.8.5.6	Abbildung der Dimensionen.....	205
7.8.5.7	Auswertungsschema	206
7.8.6	Fragebögen B1 und B2	206
7.8.6.1	Zielsetzung	206
7.8.6.2	Methodisches Vorgehen.....	207
7.8.6.3	Pre-Test	207
7.8.6.4	Durchführung	208
7.8.6.5	Kontrollgruppe.....	208
7.8.6.6	Abbildung der Dimensionen	209
7.8.7	Fragebogen C	210
7.8.7.1	Zielsetzung	210
7.8.7.2	Methodisches Vorgehen.....	210
7.8.7.3	Pre-Test	212
7.8.7.4	Durchführung	213
7.8.7.5	Kontrollgruppe.....	213
7.8.7.6	Abbildung der Dimensionen	213
7.8.7.7	Auswertungsschema	214
7.8.8	Statistische Methoden	214
8	Ergebnisse	215
8.1	Alters- und Geschlechterverteilung der schriftlichen Befragungen	215
8.1.1	Fragebogen A	215
8.1.2	Fragebogen B1	216
8.1.3	Fragebogen C	217
8.1.4	Fragebogen B2	219
8.1.5	Statistische Auswertung auf Normalverteilung	220
8.1.5.1	Metrische Daten im Fragebogen A	220
8.1.5.2	Metrische Daten im Fragebogen B1	220
8.1.5.3	Metrische Daten im Fragebogen B2	221
8.1.5.4	Metrische Daten im Fragebogen C	221
8.2	Hypothesenüberprüfung	222
8.2.1	Hypothese 1: Medienwissen und Medialitätsbewusstsein	222
8.2.1.1	Interviews	223
8.2.1.2	A.4.....	224
8.2.1.3	B1.7-17 und B2.7-17.....	226
8.2.1.4	C.33	228
8.2.1.5	C.44	230
8.2.1.6	T02	230
8.2.1.7	T06	231
8.2.1.8	T05	232
8.2.1.9	B1.5 / B2.5 und B1.6 und B2.6	234
8.2.1.10	Hypothesenüberprüfung.....	237
8.2.2	Hypothese 2: Medienspezifische Rezeptionsmuster	237
8.2.2.1	Interviews	238
8.2.2.2	A.15	239
8.2.2.3	C.15	241
8.2.2.4	T.13	244
8.2.2.5	T.13 personalisiert.....	245
8.2.2.6	A.16 und C.36	246
8.2.2.7	A.17	252
8.2.2.8	B1.36-44 und B2.36-44	255
8.2.2.9	B1.45-56 und B2.45-56.....	259
8.2.2.10	C.20 und C.21	266
8.2.2.11	C.44	270
8.2.2.12	Hypothesenüberprüfung.....	270
8.2.3	Hypothese 3: Medienbezogene Genussfähigkeit	270
8.2.3.1	Interviews	271
8.2.3.2	B1.108-110 und B2.108-110.....	272
8.2.3.3	B1.111-113.....	275
8.2.3.4	C.13	277
8.2.3.5	B1.22-35 und B2.22-35.....	279
8.2.3.6	B1.22-35 und B2.22-35 personalisiert	282
8.2.3.7	T17	284
8.2.3.8	T02	285
8.2.3.9	T15	285
8.2.3.10	C.44	286
8.2.3.11	Hypothesenüberprüfung.....	287
8.2.4	Hypothese 4: Medienbezogene Kritikfähigkeit	287
8.2.4.1	Interviews	288
8.2.4.2	A.4 und C.39.....	289
8.2.4.3	B1.62-72 und B2.62-72.....	294
8.2.4.4	C.27	300
8.2.4.5	T02	301
8.2.4.6	T04	302
8.2.4.7	C.44	303

8.2.4.8	Hypothesenüberprüfung	303
8.2.5	Hypothese 5: Selektion / Kombination von Mediennutzung	303
8.2.5.1	Interviews	304
8.2.5.2	T.17	305
8.2.5.3	A.12	305
8.2.5.4	A.13	306
8.2.5.5	A.14	309
8.2.5.6	B1.18-21 und B2.18-21	311
8.2.5.7	B1.22-35 und B2.22.35	314
8.2.5.8	B1.57-61 und B2.57-61	314
8.2.5.9	B1.73-95 und B2.73-95	317
8.2.5.10	C.11 und C.12	321
8.2.5.11	C.13	322
8.2.5.12	T08	322
8.2.5.13	T02	323
8.2.5.14	T17	325
8.2.5.15	C.44	326
8.2.5.16	Hypothesenüberprüfung	326
8.2.6	Hypothese 6: (Produktive) Partizipationsmuster	326
8.2.6.1	Interviews	327
8.2.6.2	C.44	327
8.2.6.3	B1.96-97 und B2.96-97	328
8.2.6.4	C.8	333
8.2.6.5	C.9	336
8.2.6.6	T02	337
8.2.6.7	Hypothesenüberprüfung	337
8.2.7	Hypothese 7: Anschlusskommunikationen	337
8.2.7.1	Interviews	338
8.2.7.2	A.8	338
8.2.7.3	B1.98-100 und B2.98-100	341
8.2.7.4	B1.105-107 und B2.105-107	350
8.2.7.5	C.14	352
8.2.7.6	C.32	356
8.2.7.7	T02	358
8.2.7.8	C.44	358
8.2.7.9	T17	359
8.2.7.10	Hypothesenüberprüfung	359
8.2.8	Hypothese 8: Vergleich mit der Kohorte des Jahrgangs	360
8.2.8.1	Hypothesen 1-7	360
8.2.8.2	A.7	361
8.2.8.3	C.41-42	361
8.2.8.4	A.11	362
8.2.8.5	C.26	363
8.2.8.6	C.6	365
8.2.8.7	C7	367
8.2.8.8	C.10	370
8.2.8.9	C.25	371
8.2.8.10	C.24	375
8.2.8.11	C.44	377
8.2.8.12	Hypothesenüberprüfung	382
8.2.9	Hypothese 9: Selbst-Einschätzung des Einsatzes als Multiplikator / Multiplikatorin	382
8.2.9.1	A.9	383
8.2.9.2	A.5	385
8.2.9.3	C.22	388
8.2.9.4	A.10	391
8.2.9.5	C.38	394
8.2.9.6	C.23	397
8.2.9.7	C.37	399
8.2.9.8	C.45	402
8.2.9.9	A.2 und A.3	403
8.2.9.10	T03	405
8.2.9.11	T01	406
8.2.9.12	T11	406
8.2.9.13	Hypothesenüberprüfung	408
8.3	Zitate der Jugendlichen	409
9	Diskussion	411
9.1	Medienwissen und Medialitätsbewusstsein	411
9.1.1	Medienwissen	411
9.1.2	Medialitätsbewusstsein	416
9.2	Medienspezifische Rezeptionsmuster	419
9.3	Medienbezogene Genussfähigkeit	429
9.4	Medienbezogene Kritikfähigkeit	434
9.5	Selektion / Kombination der Mediennutzung	441

9.6	(Produktive) Partizipationsmuster	453
9.7	Anschlusskommunikationen	458
9.8	Vergleich mit der Gruppe der Nicht-Medienscouts	465
9.8.1	Altersverteilung, Mediennutzung, Freizeitverhalten und Themeninteresse	466
9.8.2	Medienwissen	470
9.8.3	Medienspezifische Rezeptionsmuster	472
9.8.4	Medienbezogene Genussfähigkeit	476
9.8.5	Medienbezogene Kritikfähigkeit	478
9.8.6	Selektion / Kombination der Mediennutzung	480
9.8.7	Produktive Partizipationsmuster	484
9.8.8	Anschlusskommunikationen	486
9.8.9	Fazit als Grafik	490
9.9	Übersicht Operationalisierung	490
9.10	Selbst-Einschätzung als Medienscouts	494
9.11	Medienkompetenzförderung in Schulpraxis und Schulentwicklung	508
10	Zusammenfassung	514
10.1	Summary	518
11	Ausblick	522
11.1	Effekte von Ausbildung und Peer-Education	522
11.2	Mittel der Medienkompetenzmessung	522
11.3	Ausweitung auf andere Schulen und Schulformen	522
11.4	Wirkungen auf Teilnehmer	523
11.5	Dimensionen „Genussfähigkeit“ und „Anschlusskommunikationen“	523
11.6	Die Personen in der Einzeldarstellung	523
11.7	Der Wunsch nach Beschreibung von Sozialkompetenz	523
11.8	Versöhnung von wissenschaftlichen und bildungspolitischen Theoriemodellen	525
12	Abbildungsverzeichnis	529
13	Tabellenverzeichnis	535
14	Literaturverzeichnis	540
15	Anhang	564
15.1	Beobachtungsprotokoll	564
15.2	Blog	564
15.3	Bx22_35	564
15.4	Fragebögen	564
15.5	Interviews	564
15.6	Kompetenzen	564
15.7	Medienscouts NRW	565
15.8	Portfolio	565
15.9	Statistische Auswertungen	565

1 Übersicht

1.1 Untersuchungssteckbrief

Durchführung	Marco Fileccia, Lehrer am Elsa-Brändström-Gymnasium Oberhausen ¹
Ziel der Untersuchung	Beschreibung des Erwerbs von Medienkompetenz einer definierten Gruppe von 20 Schülerinnen und Schülern (8 Mädchen und 12 Jungen) der Jahrgangsstufe 8 (später 9) in der als Peer-Education-Ansatz angelegten Ausbildung zu Medienscouts im Rahmen formaler Bildung in der Schule.
Untersuchungsdesign	Methodentriangulation mit Interviews, 4x Fragebögen und Textanalysen.
Stichprobe	20 Schülerinnen und Schüler im Alter von 13 bis 15 Jahren, w.o.
Kontrollgruppe	>60 Mit-Schülerinnen / Mit-Schüler derselben Jahrgangsstufe
Feldzeit	September 2011 bis Juli 2013
Inhalte	Dimensionen der Medienkompetenz nach Groeben: <ul style="list-style-type: none"> • Medienwissen + Medialitätsbewusstsein • Medienspezifische Rezeptionsmuster • Medienbezogene Genussfähigkeit • Medienbezogene Kritikfähigkeit • Selektion / Kombination von Mediennutzung • (Produktive) Partizipationsmuster • Anschlusskommunikationen Einschätzung als Multiplikator im Peer-Education-Ansatz der Medienkompetenzförderung

1.2 Anonymisierung und Bezeichnungen

Die Namen der hier untersuchten 20 Schülerinnen und Schüler wurden nach folgendem Muster anonymisiert: M für männliche Schüler und W für weibliche Schülerinnen, die Nummerierungen mit M01 bis M12 sowie W01 bis W08 entsprechen den Individuen.

Sie werden im Folgenden als „Mediencouts“ bezeichnet, die Kontrollgruppe als „Nicht-Mediencouts“. Die Mediencouts werden in ihrer Tätigkeit wahlweise mit den Synonymen „Tutoren“ oder „Peer-Multiplikatoren“ bezeichnet. Die Zielgruppe für die Peer-Education-Einsätze, zum Beispiel in Form von Informationsveranstaltungen, werden in der Regel als „Teilnehmer“ benannt.

¹ Seit August 2015 Lehrer am Heinrich-Heine-Gymnasium Oberhausen.

„Es gibt auch sogenannte Webseiten die zum Abschicken von Briefen sind, damit man nicht immer Briefumschläge kaufen muss oder Briefmarken und dann immer zum Briefeimer gehen muss.“ M12, 15².

2 Forschungsinteresse

Das Forschungsinteresse besteht in der Evaluation des Konzepts der Peer Education zur Förderung von Medienkompetenz in der Schule.

2.1 Problemstellung

2.1.1 Veränderte Mediennutzung Jugendlicher

Die Mediennutzung Jugendlicher heute unterscheidet sich quantitativ und qualitativ grundlegend von dem, wie Kinder und Jugendliche 15 Jahre zuvor digitale Medien nutzten. Von einer regelmäßigen Computer- und Internet- oder Handy-Nutzung waren Kinder und Jugendliche Ende des letzten Jahrtausends weit entfernt. Der Charakter digitaler Medien hat sich gewandelt hin zu „Technologien der Interaktion“ (Schelhowe, 2006). Der Medienpädagogische Forschungsverbund Südwest³ hat dies sehr anschaulich aus Anlass des 15-jährigen Bestehens der Studie „Jugend, Information, (Multi-) Media“ (kurz "JIM-Studie“) dargestellt. In der JIM-Studie wird seit 1998 alljährlich das Mediennutzungsverhalten in der Altersgruppe von zwölf bis 19 Jahren mit einer Stichprobe von etwa $N=1200^4$ aus der Grundgesamtheit von Jugendlichen in Telefonhaushalten der Bundesrepublik Deutschland erhoben, wobei Abweichungen der Soll-Struktur mit Daten des Statistischen Bundesamtes ausgeglichen werden (Feierabend, Karg, & Rathgeb, 2013). Mit der Veröffentlichung „15 Jahre JIM-Studie – Studienreihe zum Medienumgang 12- bis 19-jähriger / 1998-2013“ wurde die Entwicklung der letzten Jahre dargestellt:

Insbesondere die Internet-Nutzung war bis 2000 eher eine Ausnahme, seit 2002 bei etwa der Hälfte der Jugendlichen zu beobachten und stieg seit 2009 auf etwa 90 Prozent der Jugendlichen, die das Internet täglich / mehrmals pro Woche nutzen (ebd.).

² Der besseren Lesbarkeit halber sind alle Zitate der Jugendlichen in Rechtschreibung und Grammatik korrigiert. Es sei denn, der falschen Schreibweise wird eine Bedeutung beigemessen.

³ Der Medienpädagogische Forschungsverbund Südwest (mpfs) ist ein Kooperationsprojekt der Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg und der Landeszentrale für Medien und Kommunikation Rheinland-Pfalz. Bei den Studienreihen kooperiert der mpfs mit dem Südwestrundfunk.

⁴ Ausnahme bildete das erste Jahr 1998 mit einer Stichprobe von $n=803$

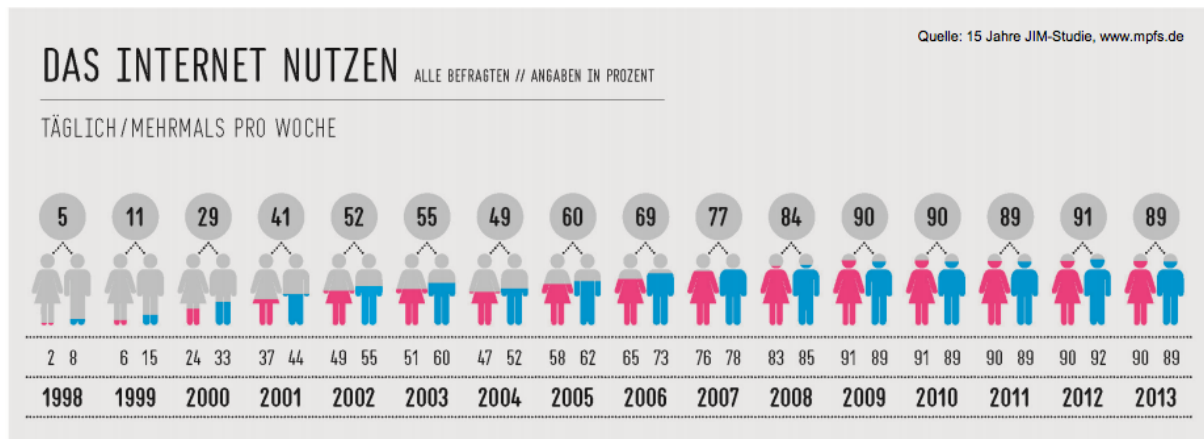


Abbildung 2-1: Das Internet nutzen, Zahlen der JIM-Studien 1998-2013, unverändert aus: Feierabend et al. "15 Jahre JIM-Studie", 2013

Anders verlief der eigene Besitz von Handys bei Jugendlichen. Hier sieht man nach zögerlichem Beginn seit 2000 einen schnellen und sprunghaften Anstieg, der sich seit 2004 auf über 90 Prozent belief. Seit 2010 ersetzen die Smartphones das (alte) Handy. Innerhalb von nur zwei Jahren erfuhren sie eine Verbreitung von 25 Prozent (2011) auf über 70 Prozent (2013) (ebd.):

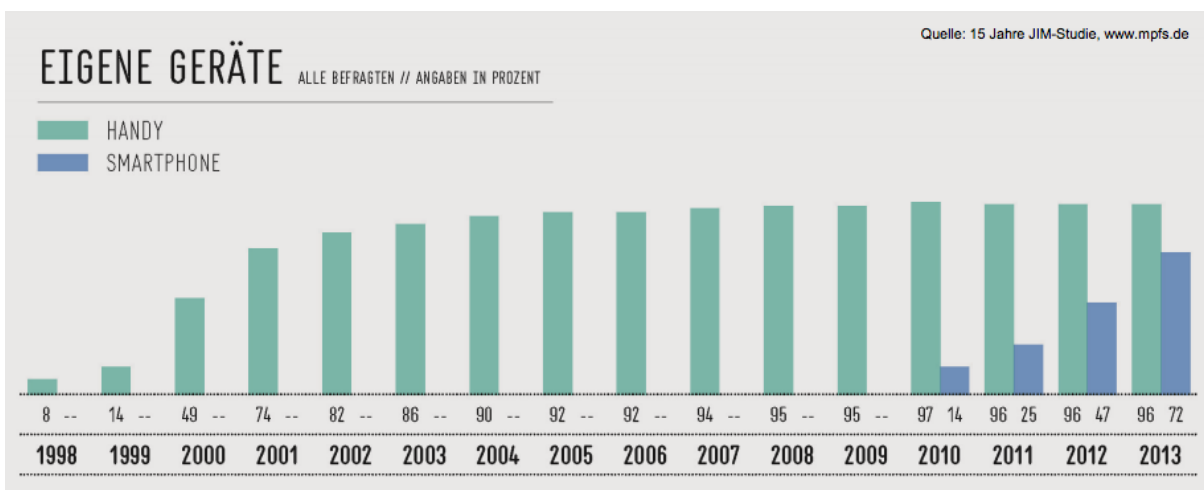


Abbildung 2-2: "Eigene Geräte", Zahlen der JIM-Studie 1998-2013, unverändert aus: Feierabend et al. 2013

Zum Vergleich: Bücher lesen seit 1998 eine fast unverändert hohe Zahl von Jugendlichen von etwa 40 Prozent mit einem – ebenfalls unverändert – großen Unterschied von Mädchen (um die 50 Prozent) und Jungen (von etwa 30 Prozent) (ebd.). Eine ähnliche Konstanz findet sich beim Radiohören und fernsehen. Die veränderte Mediennutzung der letzten Jahre ist demnach fast ausschließlich auf die Nutzung von Computer und Internet sowie bei Mobiltelefonen beschränkt.

Mit dem alltäglichen Internet veränderte sich die Mediennutzung auch qualitativ, denn das Internet wurde vor allem ein Kommunikationsmedium, das – abgesehen vom Festnetz-

Telefon⁵ - zuvor in dieser Form nicht zur Verfügung stand. „Die meiste Zeit im Internet verbringen Jugendliche mit dem Kontakt zu Freunden und Bekannten per E-Mail, Chat, Instant Messenger oder Community. (...) Die Plattformen, die für diesen Austausch unter Gleichaltrigen genutzt werden, ändern sich von Zeit zu Zeit – der Zweck und die dahinter liegenden Bedürfnisse bleiben aber gleich“ (Feierabend, Karg, & Rathgeb, 2013). Das Handy in Ausprägung eines Smartphones organisiert mittlerweile den Alltag von Jugendlichen. Die JIM-Studie hält fest: „Das Handy organisiert den Alltag von Jugendlichen, für viele ist daher ein Leben ohne Handy kaum vorstellbar“ (ebd.) Es ist „mittlerweile Speichermedium, Mediaplayer, Spielkonsole, Lexikon, Digitalkamera, Terminkalender, Nachrichtenportal, Navigationssystem, und nicht zu letzt eine wichtige Kommunikationsplattform“ (ebd.). Zu beobachten ist aber auch, dass die Möglichkeiten selbst Inhalte zu verbreiten nur wenig von Jugendlichen genutzt werden: „(...) ist es – mit Ausnahme der Aktivitäten in Online-Communities – eher eine Minderheit, die sich regelmäßig selbst als „Produzent“ einbringt (ebd.).

2.1.2 Forderungen nach Medienkompetenz

Viele Angebote zum Aufbau von Medienkompetenz (vgl. Schell, Stolzenburg, & Theunert, 1999) , wie sie in den Zeiten vor der populären Nutzung des Internets und vor der massenhaften Verbreitung von Smartphones entwickelt wurden, reichen für die umfassende, stark kommunikativ geprägte Mediennutzung Jugendlicher heute nicht mehr aus. Die Herausforderungen an die Medienpädagogik sind durch die technischen Veränderungen nicht neu, aber qualitativ und in ihrer Dynamik anders als noch vor wenigen Jahren. Von Seiten der Medienpädagogik wird seit längerem gefordert, den Medienalltag von Kindern und Jugendlichen ernst zu nehmen und im Rahmen von zugleich handlungs- und reflexionsorientierten pädagogischen Angeboten aufzugreifen und zu begleiten, um die Heranwachsenden bei der Ausbildung kognitiver, moralischer, sozialer, affektiver, ästhetischer und handlungsbezogener Kompetenzen im Umgang mit den (neuen) Medien zu unterstützen (Aufenanger, 2003). Dieses Anliegen wird seitdem regelmäßig wiederholt: „Insgesamt solle pädagogische Arbeit anschlussfähiger werden an die Lebensrealitäten ihrer Zielgruppe.“⁶ (Demmler, 2014).

⁵ Bei hohen Kosten, so bspw. 1999 für ein Telefonat der Deutschen Telekom in der so genannten „Hauptzeit 1“ in der Nahzone von 8 Pfennig und „Regio“ mit 28 Pfennig und in der Fernverbindung von 54 Pfennig, pro Minute wohlgemerkt! (Quelle: <http://www.tarifip.de/rubrik2/17045/3/Die-Entwicklung-der-Telefongebuehren.html>)

⁶ Übrigens an dieser Stelle verbunden mit dem Ansatz der Peer-Education: „Über Peer-to-Peer-Prozesse solle sie nicht defizit-orientiert, sondern ressourcen-orientiert ansetzen.“ (Demmler, 2014)

Dazu kommen die bildungspolitischen Forderungen Kinder und Jugendliche auf diese veränderten Bedingungen vorzubereiten. Die Ziele, wie eine Mediennutzung sein sollte, wurden vielfach formuliert und ähneln sich durchaus:

- verantwortungsbewusst und sicher (Schulgesetz NRW §2.6 (9))
- sicher und verantwortungsvoll, produktiv und kreativ (formuliert im Medienpass NRW) (Medienberatung NRW, 2014)⁷
- selbstbestimmt, kritisch und kreativ (Dr. Jürgen Brautmeier, Direktor der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM)) (zitiert nach (Kerres, Rohs, & Heinen, Medienscouts NRW Evaluationsbericht, 2012))
- sicher, kreativ, verantwortungsvoll und selbstbestimmt (formuliert bei den Medienscouts NRW, zitiert nach: (Fileccia, Wefelnberg, & Heinen, 2013))

2.1.3 Medien-Verständnis in der Schule

In Schulen wurde die Frage nach dem Einsatz „Neuer Medien“ lange durch die Frage nach dem Nutzen für die Verbesserung von Lernprozessen beherrscht (Herzig & Grafe, 2006) und in vielfältigen Programmen wie „e-nitiative.nrw“, „Schulen ans Netz“, „IT works“ oder „INTEL – Lehren für die Zukunft“ propagiert. Hier wurde der Einsatz digitaler Medien i. W. als Methode im Fachunterricht verstanden und „in den Unterrichtsalltag als Lehr-Lernmittel integriert in der Hoffnung, dass Schülerinnen und Schüler Fachinhalte besser verstehen und über einem Unterrichtsfach orientierte Mediennutzung auch Medienkompetenz erwerben“ (Kerres, Rohs, & Heinen, 2012). Dabei ist eine Ausweitung auf weitergehende Aufgaben im Sinne einer „digitalen Kultur“ notwendig, denn „Digitale Medien schaffen neue Bedingungen des Selbst- und Weltverständnisses und werden von Kindern und Jugendlichen insbesondere in Prozessen informellen Lernens erschlossen.“ (Herzig, 2001) Verbunden ist dies mit der Forderung, digitale Medien sollten selbst Eingang in den schulischen Alltag finden: „Es geht darum, die Veränderungen, wie sie sich im Begriff der „durch digitale Medien geprägten Kultur“ ausdrücken, in ihrer Gesamtheit zu betrachten und grundlegende Folgerungen für Bildungsprozesse daraus zu ziehen“ (Schelhowe, 2006). Vor allem der Forderung nach medienerzieherischen Aufgaben kommt die Schule aber mit ihrer Fokussierung auf die didaktische Gestaltung von Unterricht nicht nach (Blömeke, 2000) (Gysbers, 2008). Hinzu kommt eine – im internationalen Vergleich - rein quantitativ geringe Nutzung von Computern in der Schule in Deutschland, auf die Ergebnisse von PISA und IGLU hindeuteten (Eickelmann, Lorenz, Vennemann, Gerick, & Bos,

⁷ Die Medienberatung NRW ist ein Angebot des LVR-Zentrums für Medien und Bildung und des LWL-Medienzentrums für Westfalen im Auftrag des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen und der Landschaftsverbände Rheinland und Westfalen-Lippe.

2011; Senkbeil & Wittwer, 2007), die selbstverständlich noch nichts über die Qualität aussagen.

Die tiefgreifenden Veränderungen, oftmals als gesellschaftlicher Wandel zu einer Informations- und Wissensgesellschaft⁸ bezeichnet, hat eine Diskussion über Bildungsinhalte zur Folge und darin die Frage, welche Kompetenzen Heranwachsende heute in der Schule erwerben sollten (vgl. bspw. Eickelmann B. , 2010; 2012; Kalantzis & Cope, 2008; Voogt, Erstad, Dede, & Mishra, 2013). Diese Forderungen mit Blick auf die technologischen Entwicklungen setzen sich fort in den Herausforderungen, die sich auch im Beruf, zu Hause und in der Freizeit für den Einzelnen stellen (z. B. bei Anderson R. , 2008) . Die Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) forderte 2010 dass alle Kinder und Jugendliche die Chance zur Teilhabe an diesen Entwicklungen haben sollen (OECD, 2010).

Die Lehrerinnen und Lehrer sind für diese Aufgabe, trotz der deutlich und klar formulierten Forderung in den Schulgesetzen und den Lehrplänen (Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, 2011) nicht vorbereitet. „So kann insgesamt keine Rede von einer hinreichenden Berücksichtigung medienpädagogischer Inhalte in der Ausbildung angehender Lehrerinnen und Lehrer sein“ (Herzig & Grafe, 2006). Auch erfahrene Lehrerinnen und Lehrer können diese Defizite nicht ausgleichen, so dass der – geforderte – verantwortungsbewusste und kritische Umgang mit Medien nur eine geringe Rolle spielt (ebd.). Hinzu kommen die praktischen organisatorisch-zeitlichen Herausforderungen des Schulalltags, der - insbesondere durch die zunehmende Fokussierung auf zentrale Lernstandserhebungen wie das Zentralabitur und VERA vgl. (Helmke & Hosenfeld, 2003) in NRW - wenig Zeit für Medienerziehung lässt. Nicht weniger bedeutsam sind die unterschiedlichen Medienerfahrungen und Kompetenzen von Schülerinnen / Schülern und Lehrerinnen / Lehrern (Feierabend & Klingler, 2003). Besonders deutlich wird dieser Unterschied in der Nutzung Sozialer Netzwerke wie Facebook (vor wenigen Jahren auch SchülerVZ) und WhatsApp. Über drei Viertel (77 Prozent) der Jugendlichen nutzen täglich / mehrmals pro Woche Soziale Netzwerke (Feierabend, Karg, & Rathgeb, 2013) und nur 43 Prozent (Altersgruppe 30 bis 49 Jahre) bzw. ein Viertel (24 Prozent, ab 50) (Bitkom, 2011). Hierbei sind neben den Chancen auch die Risiken zu berücksichtigen, die mit den Stichworten eigener Datenschutz, Persönlichkeitsrechte und Langlebigkeit online verbreiteter Informationen zu nennen (vgl. Brautmeier in: ((Kerres, Rohs, & Heinen, 2012). Dies drängt die Frage nach der Vermittlung medienerzieherischer Aufgaben in der Schule auf (ebd.).

⁸ An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass diese Begriffe keinesfalls unumstritten sind. So bspw. auch von Medienwissenschaftlern wie Hans-Dieter Kübler diskutiert unter „Mythos Wissensgesellschaft“ (2005) (Kübler H.-D. , Mythos Wissensgesellschaft, 2005)

Dies scheint aber – trotz der dichten Hinweise auf einen breiten Kompetenzerwerb durch informelle Bildung und damit „implizitem“ (Medien-) Wissens (Tully, 2004) – dringend geboten, denn Kinder und Jugendliche benötigen eine instruktionale Unterstützung, zum Beispiel beim Umgang mit Informationen, die über das Internet vermittelt werden (vgl. Goldman, 2011; Walraven, Brand-Gruwel, & Boshuizen, 2008). So kann Schule eine wichtige Rolle in der Vermittlung computer- und informationsbezogener Kenntnisse spielen (vgl. bspw. Judson, 2010; Senkbeil & Wittwer, 2010; Wecker, Kohnle, & Fischer, 2007)

2.1.4 Peer Education als Chance

Neben den herkömmlichen Ansätzen, Kinder und Jugendliche direkt über entsprechende Informationsangebote und / oder über Multiplikatoren (i. W. Eltern und Lehrkräfte / Medienpädagogen, Medienpädagoginnen / Datenschützer, Datenschützerinnen / Polizisten, Polizistinnen u.a.) zu erreichen, gibt es neuere Ansätze über die Peer-Education. Sie beruhen auf dem Prinzip: „peer educators are seen as ‘opinion leaders’ – respected and admired by other members of the community. These opinion leaders espouse a certain lifestyle (such as safer sex, or not smoking, etc) – and their peers wish to emulate them.“ (Kelly, 2004) Peer Education wird bereits in der Gesundheitsvorsorge, wie bei der AIDS-Aufklärung und in der Suchtprävention in einigen Ländern (vor allem Großbritannien und U.S.A.) erfolgreich eingesetzt. Für die Medienpädagogik ist die Idee, Kinder und Jugendliche vermehrt als Experten und Entscheidungsträger in eigener Sache zu machen und Wissen und Überzeugungen an Gleichaltrige zu kommunizieren, relativ neu und wurde im schulischen Umfeld seit Mitte der 2000er Jahre durch Projekte wie „Schüler-Medienmentoren“ (Landesmedienzentrum Baden-Württemberg, 2014). „Handy-Scouts“ (Gomolzig, Karolczak, & Gericke, 2008) (Gomolzig, 2010), Medien-Scouts (Bildungsserver Rheinland-Pfalz, 2014) erprobt. Der Peer-Education als Teil der Medienbildung bei digitalen Medien liegt die Idee zugrunde, "dass sie hinsichtlich ihrer Mediennutzung auf gemeinsame Erfahrungen und Handlungsmuster zurückgreifen können." (Kerres, Rohs, & Heinen, 2012) und andererseits "dass ein gegenseitiges Lernen von Schülerinnen und Schülern aufgrund einer gemeinsamen Werte- und Handlungsbasis eher angenommen wird als eine Vermittlung von Lehrpersonen" (ebd.)

2.2 Erkenntnisinteresse

Das vornehmliche Erkenntnisinteresse dieser Arbeit liegt in der Frage, wie sich die Medienkompetenz und die Selbsteinschätzung von Schülerinnen und Schülern im Rahmen einer „Medienscouts“-Ausbildung im pädagogischen Ansatz der Peer-Education entwickeln.

Schülerinnen und Schüler als "Medienscouts" sollen Gleichaltrigen Kompetenz bei der Nutzung digitaler Medien (Internet, Handy und Computerspiele) vermitteln. (Fileccia, Wefelnberg, & Heinen, 2013). Medienscouts in diesem Sinne sind, Schülerinnen und Schüler, die

- ihre eigene Medienkompetenz erweitern und Wissen, Handlungskompetenz und Reflexionsvermögen für einen sicheren Medienumgang erwerben können.
- dies an Mitschülerinnen und Mitschüler vermitteln können.
- ein Beratungs- und Informationssystem für ihre Mitschüler aufbauen und darin zielgruppenorientiert und adäquat reagieren können.
- ihre Kenntnisse und Erfahrungen an nachfolgende Medienscouts an der Schule weitergeben können.
- ihre Grenzen kennen und wissen und fähig sein, sich externe Hilfe holen zu können. (ebd.)

Die Entwicklung soll beschrieben werden mit der Entwicklungen von Performanzen der Dimensionen von Medienkompetenz nach Groeben (Groeben, 2002a) über zwei Schuljahre sowie durch ihre Selbst-Einschätzungen in ihrer Rolle als Multiplikator / Multiplikatorin.

Die Beschreibung der Entwicklung dieser Jugendlichen bezieht sich nicht auf die umgangssprachliche Verwendung des Begriffs⁹, sondern auf eine wissenschaftliche die über „darlegen“ und „konstatieren“ hinausgeht im Sinne eines „Ermittelns“ (Hussy, Schreier, & Echterhoff, 2013). So gehören zu einer Beschreibung im hier verwendeten Sinne, dass „Angaben über Erscheinungsformen und Merkmale von mindestens einem Sachverhalt gemacht“ (ebd.) werden, durch:

- „Benennen,
- Ordnen und Klassifizieren,
- Definieren,
- Angaben zu Häufigkeiten bzw. Ausprägungsgrad“ (ebd.)

Hier soll die Entwicklung von Medienkompetenz bei Jugendlichen in der Medienscout-Ausbildung, dargestellt durch die Performanz, an verschiedenen Zeitpunkten innerhalb von

⁹ Auch nicht zu verwechseln mit dem als „Operator“ bezeichneten (und dort genau definierten) Begriff „Beschreiben“ für Schüler-Leistungen im Sinne der Kompetenzorientierung in den Lehrplänen, z.B. Kernlehrpläne NRW. Er ist wiederzufinden im Kapitel 0 als der hier erarbeiteten Operationalisierungen des Modells von Groeben.

zwei Jahren und als Gesamtdarstellung beschrieben werden. Dazu wird das Konstrukt Medienkompetenz für die Schule operationalisiert und in Form von Stufen auf theoretischer Grundlage der Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz definiert. Schließlich wird die so beschriebene Performanz der Medienkompetenz individuell und in der Gruppe, auch über die Zeit, und im Vergleich mit Mit-Schülerinnen und Mit-Schülern des gleichen Jahrgangs als Kontrollgruppe erhoben.

2.3 Fragestellungen

Aus dem oben dargestellten Problem und dem Erkenntnisinteresse erwachsen die zentralen Fragestellungen dieser Forschungsarbeit: „Wie entwickeln sich Schülerinnen und Schüler, die zu Medienscouts ausgebildet werden, hinsichtlich ihrer Medienkompetenz?“ sowie: „Wie schätzen sie diesen Ansatz der Peer-Education aus der Sicht als Multiplikator ein?“

Computerspiele spiele ich fast gar nicht, weil ich dazu eher Spielekonsolen wie zum Beispiel Playstation, Wii, Nintendo DS oder PSP benutze. (W02)

3 Medienkompetenz

In diesem Kapitel wird zunächst der Kompetenzbegriff im Kontext von Schule dargestellt. Danach wird das Konstrukt „Medienkompetenz“ erläutert, auch mit seinen wichtigsten Theoriemodellen mit Schul-Relevanz. Diese ist notwendig, um im Kapitel 3.5 auf die Medienkompetenz im Kontext von Schule eingehen zu können. Danach wird die Entscheidung für das Medienkompetenzmodell von Groeben als theoretische Folie dargestellt und diskutiert und zum Schluss werden mögliche Verfahren zur Messung von Medienkompetenz mit Beispielen dargestellt.

3.1 Der Kompetenzbegriff im Kontext von Schule

3.1.1 Entwicklung von Bildungsstandards mit Kompetenzorientierung

1995 beteiligte sich Deutschland erstmals an "Trends in International Mathematics and Science Study" (TIMSS)¹⁰. Mit Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom Oktober 1997¹¹ nahm Deutschland erstmals an den internationalen Studien "Programme for International Student Assessment" (PISA)¹² und "Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung" (IGLU)¹³ teil. Bis dahin hatte Deutschland sich nicht an internationalen Schulvergleichsstudien beteiligt. Seitdem wurde TIMSS 1995, 2007 und 2011 (gemeinsam mit IGLU) durchgeführt, IGLU 2001 und 2006, sowie PISA 2000, 2003, 2006, 2009 und 2012.

Das Ergebnis ist allgemein bekannt und firmiert in der Öffentlichkeit gerne als "Pisashock". Damit wurde dem deutschen Schulsystem mehrfach eine schlechte Leistung in vielen Bereichen attestiert. So lag Deutschland in allen drei Test-Bereichen: Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften unter dem OECD-Durchschnitt (Stanat, 2002). Als Konsequenz daraus hat die KMK in den folgenden Jahren (erstmalig 2003) mit dem Ziel der Qualitätssicherung bundesweit geltende Bildungsstandards als Kompetenzerwartungen zu

¹⁰ Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) untersucht im vierjährigen Zyklus die mathematischen und naturwissenschaftlichen Schülerleistungen. Inzwischen und seit 2000 eine reine Studie für Grundschulen, die Sekundarstufe I wird in PISA getestet.

¹¹ Bekannt als so genannter "Konstanzer Beschluss".

¹² Programme for International Student Assessment (PISA) der OECD wird seit 2000 alle drei Jahre durchgeführt und misst Kenntnisse und Fertigkeiten von 15-Jährigen. Es gibt mit PISA-E und PISA-INTERNATIONAL-PLUS sowie PISA-Elternstudie qualitative und quantitative Erweiterungen.

¹³ Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU), international als PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) bezeichnet, auch hier gibt es eine nationale Erweiterung durch IGLU-E.

verschiedenen Zeiten der Schullaufbahn formuliert (KMK) und Verfahren zur kontinuierlichen Messung von Schüler-Leistungen etabliert, bspw. Vergleichsarbeiten (VERA) in den Klassen 3 und 8 in verschiedenen Fächern, (vgl. dazu ZEPF, 2012) oder Zentrale Lernstandserhebungen in der Jahrgangsstufe 8 in Deutsch, Englisch/Französisch und Mathematik, (siehe hierzu Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, 2012), die zur besseren Vergleichbarkeit zeitgleich in den Schulen durchgeführt werden.

Bildungsstandards sind "Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule. Sie benennen Ziele für die pädagogische Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler. Damit konkretisieren Bildungsstandards den Bildungsauftrag, den allgemeinbildende Schulen zu erfüllen haben. [...] Systematisch geordnet werden diese Anforderungen in Kompetenzmodellen, die Aspekte, Abstufungen und Entwicklungsverläufe von Kompetenzen darstellen.“ (Klieme & al., 2003). Damit wird deutlich, dass es sich um normative Festlegungen handelt: "Allgemein gesprochen, legen sie fest, welches Kompetenzniveau eine Person nach einer bestimmten Lern- oder Ausbildungsphase oder zu einem bestimmten Entwicklungszeitpunkt erreicht haben sollte." (Herzig & Grafe, 2010)

Der Begriff „Kompetenz“ wird seit Mitte der 90er Jahre in vielfältigen Bildungszusammenhängen fast inflationär verwendet. Harald Gapski fasst dies so zusammen: „Kompetenzen sind in aller Munde: die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schüler wird durch PISA untersucht, Fachkompetenz ist ein Ziel beruflicher Bildung, Sozialkompetenz soll schon in jungen Jahren gefördert werden, Demokratiekompetenz gilt uns als Voraussetzung politischen Handelns, Präsentationskompetenz dient der wirkungsvollen Selbst- und Außendarstellung und interkulturelle Kompetenz ermöglicht das Mit- und Nebeneinander unterschiedlicher Wertesysteme in unserer Gesellschaft“ (Gapski, 2006). Erpenbeck und von Rosenstiel attestieren einen „(...) zuweilen abenteuerlichen Gebrauch des Terminus Kompetenz (...)“ (Erpenbeck, 2007). In einem Interview befand der als “founding father of the competency approach” bezeichnete McClelland schon 1997: „A lot of people have jumped on the bandwagon. The danger is that they may not identify competencies properly“. (Adams, 1997)

Der Begriff „Kompetenz“ stammt von lateinisch *competentia* = das Zusammentreffen, die Symmetrie. Die Bedeutung entwickelte sich von Einkünften, „Recht auf Abgaben“ im 13. Jahrhundert zu Fähigkeit, Zuständigkeit im 19. Jahrhundert (vgl. Kluge, 2001) (vgl. Pfeifer, 2005) (vgl. Huber, 2001) (Ritter, 1971 (Band A-C)). 1753 werden die Begriffe *competentia* und *Competenz* in JOHANN ZEDLERS Universallexikon mit der heutigen Wortbedeutung in Zusammenhang gebracht. Spanhel bspw. beleuchtet an dem Wort auch

den anthropologischen Aspekt: „Ursprünglich bezeichnet „Kompetenz“ eine biologisch verankerte Fähigkeit eines Organismus, auf spezifische Anforderungen der Umwelt angemessen reagieren zu können. Den Menschen zeichnet dabei die Fähigkeit aus, die unmittelbare Reaktion auf Außenreize zu unterbrechen und erst nach einer zeitlichen Verzögerung zu „handeln“. In dieser Zwischenzeit beurteilt er die Anforderungen der Situation und entwirft gedanklich Lösungsmöglichkeiten in Form von Handlungsplänen.“ (Spanhel D., 2002). Populär wurde der Begriff, von Chomsky initiiert, in der als "Kompetenz-Performanz-Debatte" bekannt gewordenen Diskussion, die von der Sprach-Kompetenz als eine angeborene Fähigkeit des Menschen und der tatsächlichen Verwendung von Sprache (Performanz) (vgl. Chomsky, 1995) handelte. Habermas gab dem Kompetenzbegriff die Bedeutung einer Fähigkeit, im sozialen Diskurs Umwelt zu gestalten und damit auch eine normative Implikation (vgl. hierzu Habermas, 1971)¹⁴.

In der Psychologie prägte vor allem Weinert (Weinert, 1999) den Begriff, während in der Pädagogik lange das Kompetenzmodell von Klafki prägend war (u.a. in Klafki, 2007). Beiden gemeinsam sind die Wesensmerkmale von Fähigkeit, Bereitschaft und Zuständigkeit: die Fähigkeit und Fertigkeit zur Problemlösung, verknüpft mit der Bereitschaft es auch zu tun. Schon Anfang der Siebziger Jahre des 20. Jahrhundert wurde der Begriff als zentrales Ziel von Erziehung verwendet: „Mündigkeit als Kompetenz für verantwortliche Handlungsfähigkeit“ (Roth, 1976). Roth unterschied in Selbstkompetenz, Sachkompetenz und Sozialkompetenz (ebd.), was sich, ergänzt um Methodenkompetenz, in der Kompetenzbeschreibungen der Bildungspolitik (vgl. u. a. KMK) oftmals wiederfinden lässt¹⁵. In der Pädagogik sind die Kompetenzbereiche sehr breit angelegt, oft mit einer Reihe von Teilkompetenzen und sie werden zumeist normativ benutzt, als Orientierung oder Leitidee.

3.1.2 Kompetenzbegriff nach Weinert

Weinert kommt der Verdienst zu, den Begriff auch für bildungspolitische Debatten definiert zu haben, was geboten schien, denn: „Soll der Kompetenzbegriff zur Grundlage für bildungspolitische Veränderungen gemacht werden, wie dies bei der Entwicklung von Bildungsstandards der Fall ist, ist eine Übereinkunft im Sprachgebrauch notwendig.“ (BMBF, 2007). Er orientierte sich an der Definition in der Expertisé-Forschung, die z.B. leistungsfähige Experten in einem bestimmten Fach / Gegenstandsbereich (eine "Domäne") untersucht (vgl. BMBF, 2007). Weinert zeigte, „dass eine Vielzahl unterschiedlicher Kompetenzbegriffe verwendet wird, die eine weite Spanne abdeckt von angeborenen Persönlich-

¹⁴ BAACKE bezog sich in einer ersten Explikation von Medienkompetenz sowohl auf CHOMSKY und seine Sprechkompetenz als auch auf HABERMAS und die Kommunikative Kompetenz (vgl. dazu SCHORB 2009, S. 52).

¹⁵ Auf die Problematik dieser domänenübergreifenden Kompetenzen wird in Kapitel 3.1.5 eingegangen.

keitsmerkmalen (z.B. Begabung, Intelligenz) bis hin zu erworbenem umfangreichem Wissensbesitz, von fächerübergreifenden Schlüsselqualifikationen bis hin zu fachbezogenen Fertigkeiten.“ (Klieme & al., Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise., 2003). Er legte auf Grundlage einer Studie für die OECD aus dem Jahre 1999 (Weinert, 1999) eine Definition von Kompetenz vor, die sich in den meisten Veröffentlichungen zum Thema Kompetenzen in Bildungszusammenhängen wiederfindet und auch hier verwendet werden soll: Kompetenzen sind

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001).

Wie o. a. ist die Verwendung des Begriffs häufig unklar und wie Erpenbeck und von Rosenstiel bemerken: „Wer auf *die* Kompetenzdefinition hofft, hofft vergeblich“ (Erpenbeck, 2007), denn es herrscht ein „kaum zu übersehendes Sammelsurium an unterschiedlichen Begrifflichkeiten, Verständnisweisen, Analyseebenen usw.“ (Sydow, 2003). Dabei wird im schulischen Kontext der Begriff zunehmend zu einem Schlüsselbegriff bei der Beschreibung von Zielerwartungen an die Schülerinnen und Schüler und damit letztlich auch an den Prozess zu dessen Erreichung, vor allem dem Unterricht. So bei den Lehrplänen, beispielsweise bei den aktuellen, "Kernlehrplänen" genannt, für Nordrhein-Westfalen (vgl. Schulministerium), den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (vgl. KMK), den Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA) (vgl. KMK), dem Europäischen Qualifications Framework (EQF) (vgl. EU) oder dem European Credit Transfer System (ECTS) (vgl. EU) der Europäischen Union.

3.1.3 Kompetenzbegriff der OECD

An die (deutsche) Definition von Weinert schließt die Kompetenzdefinition von DeSeCo (Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations) der OECD an, die international anerkannt ist: „A competence is defined as the ability to successfully meet complex demands in a particular context. Competent performance or effective action implies the mobilization of knowledge, cognitive and practical skills, as well as social and behavior components such as attitudes, emotions, and values and motivations.“ (OECD 2003, ausführlicher (Rychen & Salganik, 2003, S. 41-62)

Man erkennt an diesen Definitionen von Weinert und der OECD den umfassenden Kompetenzbegriff, der auch volitionale, motivationale und emotionale Elemente beinhaltet, ebenso wie Wertorientierungen und soziale Einstellungen (Rychen & Salganik, 2001; Rychen & Salganik, 2003). Kompetenz in diesem Sinne geht weit über kognitive, nicht-kognitive

Fähigkeiten und Wissen hinaus. Dieser dispositionelle Kompetenzbegriff verbindet damit kognitionspsychologische Elemente mit handlungstheoretischen und wird oftmals mit spezifischen Anforderungen einer Domäne verbunden (in der Schule mit den Unterrichtsfächern und bspw. fachspezifischen Anforderungen) (vgl. dazu Klieme & al., 2003) .

3.1.4 Kompetenzbegriff in nationalen Bildungsstandards

Klieme et al. haben auf Grundlage der Definition von Weinert die relevanten Aspekte von Schülerkompetenzen bei der Untersuchung der Entwicklung nationaler Bildungsstandards so in Schlagworten zusammengefasst: Wissen / Fähigkeit / Verstehen / Können / Handeln / Erfahrung / Motivation. Diese Aspekte sind netzartig verwoben und verstanden als Disposition, die eine Person befähigt, konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen (vgl. Klieme & al., 2003).

Es kann demnach von kompetenten Schülerinnen und Schülern gesprochen werden,

- wenn sie gegebene Fähigkeiten nutzen,
- wenn sie auf vorhandenes Wissen zurückgreifen bzw. die Fertigkeit haben, sich Wissen zu beschaffen,
- wenn sie zentrale Zusammenhänge einer Domäne verstehen,
- wenn sie angemessene Handlungsentscheidungen treffen können,
- wenn sie bei der Durchführung der Handlungen auf verfügbare Fertigkeiten zurückgreifen,
- wenn dies mit der Nutzung von Gelegenheiten zum Sammeln von Erfahrungen verbunden ist und
- wenn die Schülerinnen und Schüler aufgrund entsprechender handlungsleitender Kognitionen genügend Motivation zu angemessenem Handeln besitzen (ebd.).

Nach Klieme sind mögliche Dimensionen dieses Kompetenzbegriffs immer domänenspezifisch formuliert und nicht überfachlich.

Oft wird für den Zusammenhang von zugrundeliegenden (=unsichtbaren) Dispositionen und den durch Handeln sichtbaren Kompetenzen bei einer Person das Eisberg-Modell verwendet:

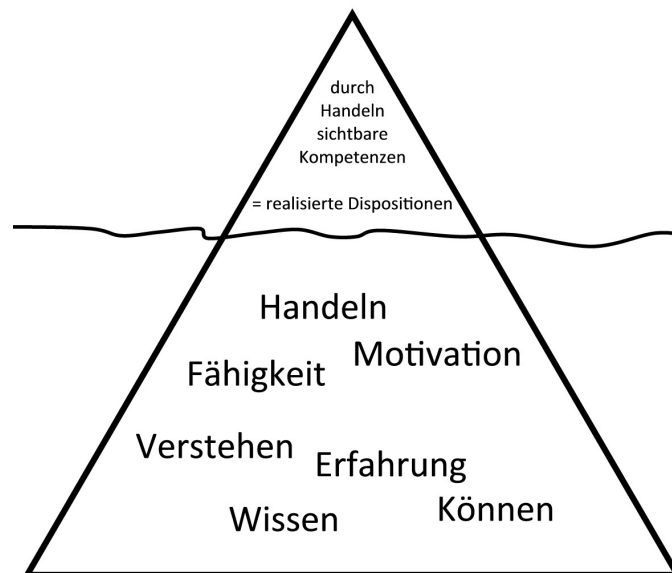


Abbildung 3-1: Eisberg-Modell des Kompetenzbegriffs, eigene Darstellung nach versch. Modellen.

Ausdruck der Kompetenz ist die tatsächlich erbrachte Leistung: Performanz. Meyer verdeutlicht den Zusammenhang in Form einer (sichtbaren und damit messbaren) Oberflächenstruktur und einer unsichtbaren Tiefenstruktur (Meyer H. , 2007):

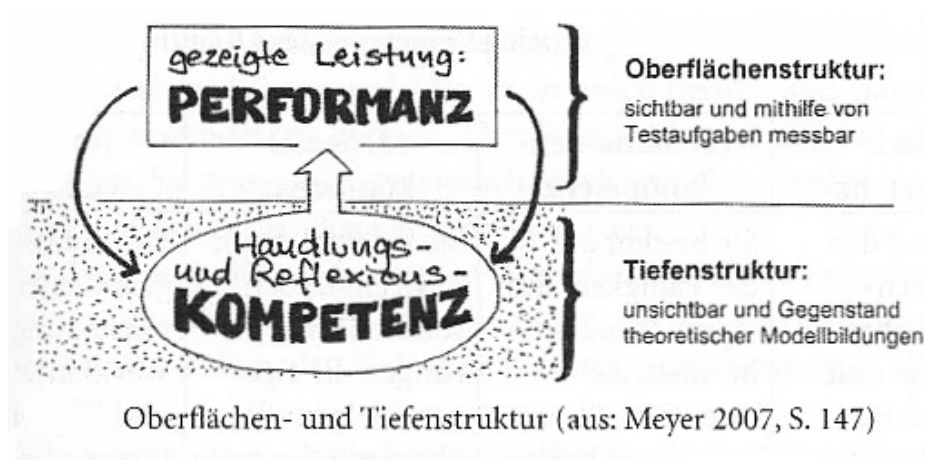


Abbildung 3-2 Oberflächen- und Tiefenstruktur, entnommen Meyer 2007

Das Problem der (unsichtbaren) Kompetenzen im Kompetenzbegriff im o. a. Sinne stellte sich schon früh. So hat bereits White, der Ende der 1950er-Jahre als erster den Kompetenzbegriff in die Motivationspsychologie einführte, erklärt, dass die Kompetenz eine Voraussetzung von Performanz ist, die ein Individuum herausbildet, wenn es selbstmotiviert mit der Umwelt interagiert (White, 1959). McClelland erläuterte 1973 für die Psychologie, dass Kompetenzen nur anhand der tatsächlichen Performanz – der Anwendung und des Gebrauchs von Kompetenz – aufzuklären [sind] (McClelland, 1973). Erpenbeck fasst zu-

sammen: „[Kompetenzen] sind nicht direkt prüfbar, sondern nur aus der Realisierung der Dispositionen erschließbar und evaluierbar“. (Erpenbeck, 2007).

Noch vor 1990 war in der pädagogische Diskussion der Begriff der „Qualifikation“ gebräuchlich. „Qualifikation drückt die konkrete, personenunabhängige Befähigung bzw. Eignung aus, eine Tätigkeit regelmäßig auf einem bestimmten Niveau ausführen zu können“ (Hechenleitner, 2006). Er bringt dabei die Anforderungen in einer Situation in Zusammenhang mit den personalen Voraussetzungen zu seiner Bewältigung. Kompetenzen sind weniger eng gefasst. „Unter Qualifikationen wird häufig auch der Nachweis dieser Befähigung verstanden (z. B. Führerschein) und damit die Berechtigung zu einem bestimmten Tun (Autofahren). Kompetenzen sind insofern Voraussetzungen für den Erwerb von Qualifikationen“ (Hechenleitner, 2006). Erpenbeck erläutert den Unterschied sehr anschaulich, u.a. mit einem Beispiel: „Hierin [zu Kompetenzen als Dispositionen selbstorganisierten Handelns] besteht der entscheidende Unterschied zu Qualifikationen: Diese werden nicht erst im selbstorganisierten Handeln sichtbar, sondern in davon abgetrennten, normierbaren und Position für Position abzuarbeitenden Prüfungssituationen. Die zertifizierbaren Ergebnisse spiegeln das aktuelle Wissen, die gegenwärtig vorhandenen Fertigkeiten wider. Ob jemand davon ausgehend auch selbstorganisiert und kreativ wird handeln können, kann durch die Normierungen und Zertifizierungen kaum erfasst werden. Einem – gelernten - Multimediadesigner mit besten Abschlussnoten kann in der Praxis schlicht nichts einfallen.“¹⁶ (Erpenbeck, 2007).

Moser sieht in dem Wandel von Qualifikation zu Kompetenz auch eine gesellschaftlich-historische Entsprechung: "Die Ablösung des Qualifikationsbegriffs durch denjenigen der Kompetenzen weist auf den gesellschaftlichen Wandel des letzten Jahrhunderts zurück, der durch die Individualisierung der Lebenslagen gekennzeichnet ist. Qualifikationen als objektive Messgrößen, die beschreiben, was jemand sozusagen lebenslang kann, werden in einer Gesellschaft zunehmend dysfunktional, die durch einen beschleunigten technologischen Wandel gekennzeichnet ist. Wenn die beruflichen Anforderungen sich rasch verändern, sind immer wieder Anpassungsleistungen nötig, welche selbstorganisiertes Handeln und mithin Selbstorganisationsdispositionen erfordern." (Moser, 2010, S. 60)

3.1.5 Kompetenzbegriff der Kultusministerkonferenz (KMK)

Die Kultusministerkonferenz geht von folgendem Kompetenzmodell aus (vgl. KMK, Bildungsstandards) (zit. nach Hechenleitner, 2006):

¹⁶ Hier ist korrekt zitiert.

Selbst-, Personal- oder Humankompetenz. Hierunter versteht man die Befähigung und Bereitschaft, eigene Begabungen und Fähigkeiten zu erkennen und zu entfalten, Identität und durchdachte Wertvorstellungen zu entwickeln sowie Lebenspläne zu fassen und zu verfolgen. Sie umfasst Eigenschaften wie Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Konzentrationsfähigkeit, Selbstvertrauen, Zuverlässigkeit, Leistungsbereitschaft sowie Verantwortungsbewusstsein.

Sozialkompetenz. Hierunter versteht man die Befähigung und Bereitschaft, soziale Beziehungen aufzubauen und zu gestalten sowie sich mit anderen rational und verantwortungsbewusst auseinander zu setzen und zu verständigen. Sie umfasst Eigenschaften wie Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Bereitschaft zu Toleranz und Solidarität, Gemeinschaftssinn, Hilfsbereitschaft oder Kommunikationsfähigkeit.

Methodenkompetenz. Methodenkompetenz bezeichnet die Befähigung und Bereitschaft zu zielgerichtetem, strukturiertem und effektivem Vorgehen bei der Bearbeitung von Aufgaben und Problemen. Dazu gehört es, gelernte Denkmethoden, Arbeitsverfahren, Lösungs- oder Lernstrategien fachlicher und überfachlicher Natur selbstständig anwenden, reflektieren und weiterentwickeln zu können.

Sach- bzw. Fachkompetenz. Hierunter versteht man die Befähigung und Bereitschaft, Aufgaben und Probleme mit Hilfe fachlicher Kenntnisse und Fertigkeiten zielorientiert, sachgerecht und selbstständig zu bewältigen sowie das Ergebnis zu beurteilen.“

Handlungskompetenz. Diese Dimension findet keine einheitliche Verwendung. Definiert ist sie als „die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (KMK, Bildungsstandards). Sie kann also als wichtiger Bestandteil der o.a. Dimensionen Fachkompetenz, Humankompetenz und Sozialkompetenz gesehen werden. Gerade in der beruflichen Bildung wird sie als berufliche Handlungskompetenz als integraler Bestandteil formuliert:

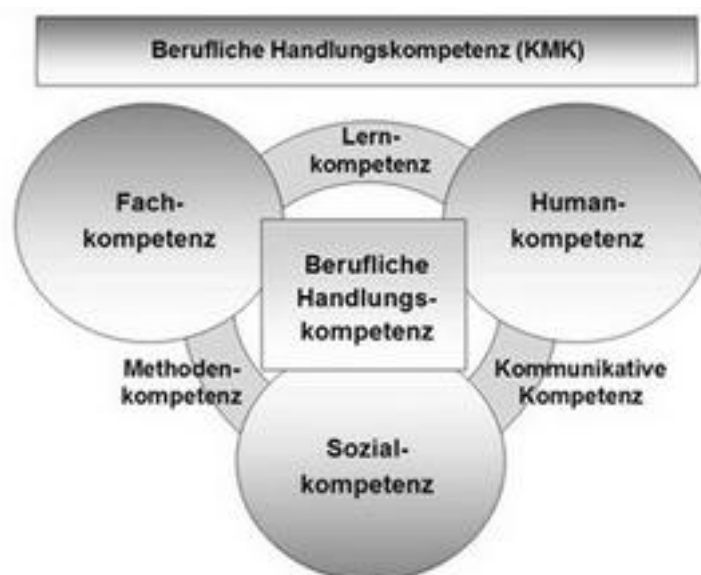


Abbildung 3-3 KMK-Kompetenzmodell, entnommen Deutsche Referenzstelle für Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung.

Bei der Darstellung dieses sehr populären Modells darf nicht vergessen werden, dass sich führende Bildungsforscher, wie Klieme, ausdrücklich gegen dieses aus der Berufspädagogik stammende Modell gewandt haben (vgl. dazu Klieme & al., Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise., 2003). Die Hauptkritik zielt darauf, dass Kompetenzen nicht als überfachlich zu beschreiben sind, sondern domänenspezifische Ausprägungen erhalten müssen. Klieme beschreibt ausdrücklich Kompetenzen "als Leistungsdispositionen in bestimmten Fächern oder Domänen" (Klieme & al., 2003, S. 22).

3.1.6 Eine Explikation für die Schule von Herzig und Grafe

In enger Anlehnung an Weinert formulieren Herzig und Grafe einen Kompetenzbegriff, der für schulische Zwecke "griffiger" scheint und der sowohl eine Skalierung in Niveaustufen berücksichtigt als auch die Zuordnung nach Domänen (in der Schule i.d.R. die Unterrichtsfächer). Außerdem gibt sie der Schule in Form des "unter förderlichen Bedingungen im sozialen Kontext" quasi einen Auftrag mit:

"Auf der Basis der bisherigen Überlegungen lässt sich zusammenfassend festhalten, dass mit Kompetenzen kognitive und nicht-kognitive Dispositionen des Menschen angesprochen sind, die in Abhängigkeit von den individuellen Voraussetzungen unter förderlichen Bedingungen im sozialen Kontext entwickelt werden können. Im Hinblick auf die mit den Kompetenzen verbundenen Anforderungen lassen sich Kompetenzen, ggf. in verschiedenen Dimensionen, in einzelnen Niveaustufen beschreiben. Kompetenzen beziehen sich in der Regel auf bestimmte Domänen und erlauben auch, mit sich stetig ändernden Anforderungen im Sinne neuer Situationen handelnd erfolgreich umzugehen." (Herzig & Grafe, 2010, S. 106)

3.1.7 Bildungsstandards und Operatoren

Die konkrete Beschreibung der (Kompetenz-) Erwartungen an die Schülerinnen / Schüler geschieht in Bildungsstandards mithilfe von Verben als „Operatoren“, die möglichst genau in Worte fassen wollen, was ein Schüler / eine Schülerin an Fähigkeiten und / oder Fertigkeiten erwerben sollte (mit Rückgriff auf die Definition von Weinert wäre zu ergänzen: „sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten“ (Weinert, 1999)). Dabei sind die Operatoren in den Lehrplänen, beruhend auf den Bildungsstandards, sowohl domänenspezifisch¹⁷ als auch in Anforderungsniveaus differenziert. Dies soll hier erläutert werden, bevor es im Kapitel 0 unten auf das Medienkompetenz-Modell nach Groeben angewendet wird. Im Fach Deutsch finden – neben anderen, hier nur beispielhaft - die Operatoren „beschreiben“, „erläutern“ und „bewerten“ Verwendung (Schulministerium, 2007). Sie sind definiert als:

- Beschreiben: spezifische Textaussagen und Sachverhalte in eigenen Worten ohne Wertung strukturiert und fachsprachlich richtig kenntlich machen.
- Erläutern: Sachverhalte, Textaussagen, eigene Textproduktion nach vorgegebenen oder selbst gewählten Gesichtspunkten verständlich machen und mit Hilfe zusätzlicher Informationen veranschaulichen
- Bewerten: eine eigene, nach vorgegebenen oder selbst gewählten Normen betont subjektiv formulierte Ansicht vertreten (ebd.)

Die Operatoren sind Anforderungsbereichen zugeordnet, die unterschiedliche Niveaus der Schülerleistung kennzeichnen sollen. Hier als Beispiel die Konstruktion der VERA-Fähigkeitsniveaus (Schulministerium, 2012), die auf Grundlage der KMK-Standards formuliert sind:

- Anforderungsbereich „Wiedergeben“ (AB I): In diesem Anforderungsbereich geben die Schülerinnen und Schüler bekannte Informationen wieder und wenden grundlegende Verfahren und Routinen an.
- Anforderungsbereich „Zusammenhänge herstellen“ (AB II) In diesem Anforderungsbereich bearbeiten die Schülerinnen und Schüler vertraute Sachverhalte, indem sie erworbenes Wissen und bekannte Methoden anwenden und miteinander verknüpfen.
- Anforderungsbereich „Reflektieren und beurteilen“ (AB III) In diesem Anforderungsbereich bearbeiten die Schülerinnen und Schüler für sie neue Problemstellungen, die eigenständige Beurteilungen und eigene Lösungsansätze erfordern.

¹⁷ Konkret: In der Schule sind für jedes Unterrichtsfach eigene Operatoren formuliert.

Wie erwähnt, bilden die Operatoren die Anforderungsbereiche ab:

- „Beschreiben“ den Anforderungsbereich I
- „Erläutern“ den Anforderungsbereich II
- „Bewerten“ den Anforderungsbereich III

3.1.8 Auffächerung in Kompetenzstufen

Die (schulischen) Kompetenzstufen¹⁸ dienen dazu „Testleistungen inhaltlich zu interpretieren“ (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 2005)¹⁹. Dabei sind in jedem der drei Bereiche fünf Stufen definiert, die ein Schüler / eine Schülerin „mit einiger Sicherheit bewältigen kann“ (ebd.). Wichtig ist hervorzuheben, dass es tatsächlich eine Stufung darstellen soll, d. h. jeder Schüler / jede Schülerin kann die darunter liegenden Stufen erfüllen, aber nicht die darüber liegenden. Konkret kann ein Schüler der Stufe III die Aufgaben der Stufen I und II ebenfalls bewältigen, die der Stufe IV nicht. Stufe V gilt als (Bildungs-) Ziel, das von einer Schülerin / einem Schüler am Ende der Klasse 9 erreicht sein soll und „ein Kompetenzwert unter Stufe II [muss] als Hinweis auf zu erwartende Schwierigkeiten im weiteren schulischen und beruflichen Werdegang interpretiert werden (..)“ (DIPF, 2009).

Stufe	Lesekompetenz	Mathematische Grundbildung	Naturwissenschaftliche Grundbildung
I	Oberflächliches Verständnis einfacher Texte	Rechnen auf Grundschulniveau	Nominelles naturwissenschaftliches Wissen
II	Herstellen einfacher Verknüpfungen	Elementare Modellierungen	Funktionales naturwissenschaftliches Alltagswissen
III	Integration von Textelementen und Schlussfolgerungen	Modellieren und begriffliches Verknüpfen auf dem Niveau der Sekundarstufe I	Funktionales naturwissenschaftliches Wissen
IV	Detailliertes Verständnis komplexer Texte	Mehrschrittige Modellierungen auf der Basis anspruchsvoller Begriffe Konzeptuelles und prozedurales Verständnis Begriffe	Konzeptuelles und prozedurales Verständnis

¹⁸ In der Erhebung PISA 2009 wurden die Kompetenzstufen im Bereich Lesen verändert. So wurde die Stufe I unterteilt in Ia (schwache Leser) und Ib (sehr schwache Leser) sowie eine Kategorie VI gebildet, die exzellente Leser abbilden sollte (vgl. Deutsches Institut für internationale Pädagogische Forschung, 2009).

¹⁹ Hier am Beispiel der Kompetenzanforderung in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 2005), wie sie einer Bewertung der Schülerleistungen bei PISA zugrunde liegen (vgl. PISA-Konsortium, 2004)

V	Flexible Nutzung unvertrauter, komplexer Texte	Komplexe Modellierung und innermathematisches Argumentieren	Konzeptuelles und prozedurales Verständnis auf hohem Niveau
---	--	---	---

Abbildung 3-4: Kompetenzstufen der drei Bereiche (Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften) im PISA

Die Formulierungen der Kompetenzstufen sind nicht genau genug, will man die Kompetenzen in Teilbereichen (einzelnen Dimensionen bspw.) messen. Deshalb gibt es für Teilbereiche weitere Differenzierungen. So wird in der Schulleistungsstudie PISA über Aufgaben im Fach Deutsch, differenziert nach der Dimension "textbezogenes Interpretieren" Rückschlüsse gezogen auf die Lesekompetenz der Schülerin / des Schülers. Beim „Textbezogenen Interpretieren“ im Fach Deutsch sind dies: "Aufgaben auf der jeweiligen Kompetenzstufe erfordern vom Leser...

- *Stufe V: ... ein vollständiges und detailliertes Verstehen eines Textes, dessen Format und Thema unbekannt sind.*
- *Stufe IV: ... z. B. das Auslegen der Bedeutung von Sprachnuancen in Teilen des Textes, die unter Berücksichtigung des Textes als Ganzes interpretiert werden müssen. Andere Aufgaben erfordern das Verstehen und Anwenden von Kategorien in einem unbekannten Kontext.*
- *Stufe III: ... die in verschiedenen Teilen des Textes enthaltenen Aussagen zu berücksichtigen und zu integrieren, um eine Hauptidee zu erkennen, eine Beziehung zu verstehen oder die Bedeutung eines Wortes oder eines Satzes zu schlussfolgern. Beim Vergleichen, Kontrastieren oder Kategorisieren müssen viele Merkmale berücksichtigt werden. Oft ist die erforderliche Information nicht auffallend oder es gibt andere Textschikanen, wie z.B. Ideen, die das Gegenteil zu einer Annahme ausdrücken oder negativ formuliert sind.*
- *Stufe II: ... z.B. das Erkennen eines wenig auffallend formulierten Hauptgedankens eines Textes. Andere Aufgaben erfordern das Verstehen von Beziehungen oder das Erfassen einer Bedeutung innerhalb eines Textteils auf der Basis von einfachen Schlussfolgerungen. Aufgaben auf diesem Niveau, die analoges Denken beinhalten, erfordern üblicherweise Vergleiche oder Kontraste, die auf nur einem Merkmal des Textes basieren.*
- *Stufe I: ... das Erkennen des Hauptgedankens des Textes oder der Intention des Autors bei Texten über bekannte Themen. Der Hauptgedanke ist dabei entweder durch Wiederholung oder durch früheres Erscheinen im Text auffallend formuliert." (Beispiel entnommen: Institut für Qualitätsentwicklung Hessen, 2012)*

Herzig und Grafe weisen darauf hin, dass eine grundsätzliche Trennung von allgemeinen und bereichsspezifischen (bzw. hier domänenspezifischen zu "Lesen" oder fachspezifischen zu "Deutsch") Kompetenzen sehr schwierig ist. So sind im o.a. Beispiel zur Erfüllung der (Lese-) Anforderungen kognitive Grundfähigkeiten, Decodierfähigkeiten, Lernstrategiewissen und Leseinteresse von Bedeutung, die zwischen Individuen variieren (Herzig & Grafe, 2010).

O. a. Kompetenzstufen dürfen nicht mit den Niveaustufen (Klasse 4, Klasse 8 usw. bspw.) verwechselt werden. Letztere geben eine Schrittfolge für den (gewünschten) Erwerb von

Teilkompetenzen an. Erstere differenzieren die Schülerleistungen, wie sie sich in Noten widerspiegeln²⁰ könnten.

3.1.9 „Schlüssel“- Kompetenzen

Über die o. a. Systematik finden sich als „Schlüsselkompetenzen“ definierte Kompetenzen, die „für die persönliche und soziale Entwicklung eines jeden Menschen in modernen Gesellschaften wesentlich sind“ (Hechenleitner, 2006). Diese Art der herausragenden Bedeutung einzelner Aspekte wurde Mitte der 1970er Jahre von Mertens noch als „Schlüsselqualifikationen“ definiert, die zur Erschließung von Fachwissen dienen, das sich schnell ändern kann (Mertens, 1974). 1995 erweiterte die Bildungskommission NRW den Begriff: Schlüsselkompetenzen sind "erwerbbar allgemeine Fähigkeiten, Einstellungen und Wissensselemente, die bei der Lösung von Problemen und beim Erwerb neuer Kompetenzen in möglichst vielen Inhaltsbereichen von Nutzen sind, so dass eine Handlungsfähigkeit entsteht, die es ermöglicht, sowohl individuellen als auch gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden." (Bildungskommission, 1995).

Die Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) definiert drei Kriterien für Schlüsselkompetenzen (OECD, 2005):

- Sie tragen zum Erfolg auf der individuellen und gesellschaftlichen Ebene bei.
- Sie werden benötigt, um bedeutsame komplexe Anforderungen bzw. Herausforderungen in möglichst vielen Kontexten bewältigen zu können.
- Sie sind für alle Individuen von Bedeutung.

Das Programm DESECO (Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations) der OECD führte auf internationaler Ebene den wissenschaftlichen Diskurs über die Frage, welche Kompetenzen geeignet sind für die Bewältigung eines erfolgreichen und verantwortungsvollen Lebens in einer modernen Gesellschaft (vgl. Rychen D. S., 2003). Es benannte drei Kategorien von Grundkompetenzen (ebd.):

- Interagieren in sozial heterogenen Gruppen
- Selbstständiges Handeln
- Interaktive Nutzung von Instrumenten und Hilfsmitteln

Alle drei Kategorien berühren Aspekte der Medienkompetenz, so bei der Interaktion und Kommunikation in digitalen Netzen wie etwa Sozialen Netzwerken, Internet-Foren oder Blog-Systemen (Interagieren in sozial heterogenen Gruppen)²¹. Haase sieht keinen Bezug

²⁰ In der Praxis sind die Kompetenzstufen auch einer Notenskala zugeordnet und mit dem Erreichen einer bestimmten Punktzahl einer Lernstandserhebung auch eine bestimmte Note verbunden.

²¹ Auch wenn diese Form der Interaktion von den Autoren nicht im Fokus stand und vornehmlich die nicht-medial vermittelte Interaktion gemeint war.

zur o.a. ersten Grundkategorie, fasst aber die beiden weiteren Punkte wie folgt zusammen: „Insbesondere das selbstständige Handeln, das sich auf die autonome Gestaltung individueller Lebensräume bezieht, und die interaktive Nutzung von Instrumenten und Hilfsmitteln, bei der die instrumentelle Verfügung über Sprache, Wissen und Information ebenso angesprochen ist wie die Nutzung moderner Informationstechnologien und –medien, welche einen Zugang zu Wissen und Information ermöglichen, berühren Aspekte der Dimension Medienkompetenz“ (Haase, 2006).

Die Europäische Kommission schlug 2005 im Rahmen der Untersuchung zu Schlüsselkompetenzen für ein lebenslanges Lernen (EU-Kommission, 2005) vor, „digital competence“ als eine der acht Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen zu definieren. Kompetenzen in diesem Sinne sind definiert als bedeutsam für die individuelle Lebensqualität, den sozialen Zusammenhalt und die Beschäftigungsfähigkeit in einer Wissensgesellschaft (vgl. EU-Kommission, 2005). Digitale Kompetenz in diesem Sinne ist verstanden als die sichere, systematische und kritische Verwendung von Technologien der Informationsgesellschaft (ebd.). Diese Definition umfasst nicht alle Dimensionen von Medienkompetenz, wie sie von anderen Autoren vorgelegt wurde. Viele Autoren argumentieren, dass der Medienkompetenz im Sinne einer Schlüsselkompetenz eine besondere Bedeutung zukommt, als vierte Kulturtechnik (neben Rechnen, Schreiben und Lesen) (vgl. EU-Kommission, 2005). Sie ist „unverzichtbare Voraussetzung des sozialen Überlebens und der sozialen Selbstdurchsetzung“ (Saxer, 1992). Ferrari definierte für die Europäische Kommission acht Schlüsselkompetenzen, von denen eine die Informations- und Kommunikationstechnologien-Kompetenz (im englischsprachigen Raum und auch wissenschaftlich als ICT-Literacy bezeichnet) ist (Ferrari, 2012). Baumert bezeichnete 2002 den Gebrauch von Computern zu den grundlegenden Kompetenzen einer Sprach- und Selbstregulation und damit zu den Kulturwerkzeugen, die zu der Grundstruktur der (schulisch vermittelten) Allgemeinbildung gehört (Baumert, Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, 2002).

So fordert die Kultusministerkonferenz wie die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK, seit 2008 „Gemeinsame Wissenschaftskonferenz“), eine Erweiterung der Schlüsselqualifikationen um die Medienkompetenz. Weiter wird der kompetente Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien im 21. Jahrhundert als eine Grundlage gesehen für die gesellschaftliche Teilhabe und lebenslanges Lernen (Voogt & Roblin, 2012) (Eickelmann & Schulz-Zander, 2010) (Katz & Macklin, 2007) (KMK, 2012) (Schelhowe, et al., 2010) (Schulz-Zander, 2001) (Voogt, Erstad, Dede, & Mishra, 2013).

Nahezu alle bildungspolitisch relevanten staatlichen Stellen haben sich (auf der supranationalen und nationalen Ebene) der Forderung nach Medienkompetenz im Sinne einer politischen Forderung angeschlossen. Die Europäische Kommission hat am 20. August 2009 eine „Empfehlung zur Medienkompetenz in der digitalen Welt als Voraussetzung für eine wettbewerbsfähigere audiovisuelle und Inhalte-Industrie und für eine integrative Wissensgesellschaft“ (2009/625/EG) herausgegeben (EU, 2009). Das Bundesministerium für Bildung und Forschung hat betont, dass in einer digital geprägten Kultur Medienkompetenz unverzichtbar sei (BMBF, 2009) (BMBF, 2010). Die Initiativen „Ein Netz für Kinder“ und „Schau hin – was deine Kinder machen“ sind die sichtbaren Förderungen, die vom Kulturstatsministerium auf Bundesebene durchgeführt werden. Eine Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages zum Thema „Zukunft der Medien in Wirtschaft und Gesellschaft, Deutschlands Weg in die Informationsgesellschaft“ (1997) hatte bereits 1998 das Thema Medienkompetenz behandelt (Enquete-Kommission, 1998) (vgl. Böger, 2010). Auch auf Bundesländerebene gibt es zahlreiche Initiativen, die öffentlich gefördert sind. Insbesondere die Landesanstalten für Medien widmen sich dem Thema Medienkompetenz in vielfältiger Weise²².

Wichtig bei der Betrachtung schulischer Kompetenzen nach Weinert im Zuge der Standardisierung von Messungen des Lernerfolgs (i.w. TIMMS- (vgl. MPG) und PISA-Studien (vgl. OECD) ist die Beobachtung, dass sich die Vergleichsstudien auf fachspezifische kognitive Fähigkeiten beziehen, die gut überprüfbar sind. Weitergehende Fähigkeiten wie Denkvermögen, Argumentations-, Problemlöse- und Präsentationsfähigkeiten werden immer im fachlichen Rahmen, also mit inhaltlichem Bezug gesetzt. Sie können nicht isoliert für sich untersucht werden. (vgl. hierzu Klieme & al., 2003)

3.1.10 Fazit zum Kompetenzbegriff

Im Bildungsbereich Schule wurde dem Begriff der Kompetenz in den letzten Jahren eine große Aufmerksamkeit geschenkt. Dies ist nur zu verstehen vor dem bildungspolitischen Anspruch die Leistungen von Schülerinnen und Schüler „messbarer“ und damit vergleichbarer zu machen. Es zeigt sich, dass der Kompetenzbegriff inzwischen gut ausgearbeitet, aber nicht einheitlich definiert ist.

²² Eine Übersicht über die Aktivitäten ist zu finden bei der Arbeitsgemeinschaft der Landesmedienanstalten (ALM) in ihrer Auflistung der „Medienkompetenzprojekte der Landesmedienanstalten in der Bundesrepublik Deutschland“ (ALM).

3.2 Das Konstrukt Medienkompetenz

3.2.1 Begründung für Medienkompetenz

Medienkompetenz kann als eine Schlüsselkompetenz verstanden werden und als unabdingbar für das Individuum, die Gesellschaft und die Wirtschaft, bspw. in der Forderung von digitaler Kompetenz der Europäischen Union: „für die individuelle Lebensqualität, den sozialen Zusammenhalt und die Beschäftigungsfähigkeit in einer Wissensgesellschaft“ (vgl. EU-Kommission, 2005). Ähnliche Begründungen finden sich bei vielen Autoren. Bspw. nennt Hurrelmann Medienkompetenz „eine unverzichtbare Voraussetzung für soziale Handlungsfähigkeit in der Mediengesellschaft“ (Hurrelmann B., 2002), wenn sie auch mit dem Begriff als solchem hadert (s.u.).²³ Sie führt aus, warum die Idee des „gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts“ als „letztendlich orientierende oberste Zielbestimmung“ von Medienkompetenz gebraucht werden sollte (Hurrelmann B., 2002). Sie argumentiert, dass es sich nicht um einen Automatismus als Folge der Anpassung an eine von technischen Medien bestimmte Umwelt handelt, sondern um eine „handelnde Aneignung von Medienangeboten und Kommunikationsmöglichkeiten durch das Individuum“ (ebd.). Eine Sicht, der Groeben sich anschließt und feststellt: "dass der Kompetenzbegriff letztlich und notwendigerweise mit einem Menschenbild verbunden ist, das sich in erster Näherung bestimmen lässt als das gesellschaftlich handlungsfähige Subjekt“ (Groeben, 2002a, S. 16). Auch politisch ist die Begründung aus Sicht des Individuums und eine gesellschaftliche (mit ökonomischem Aspekt): In dem Bericht der Expertenkommission des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zur Medienbildung (Schelhowe, et al., 2010) wurden zwei eng miteinander verknüpfte Perspektiven genannt: Zum einen eine eher persönliche, bei der es um die Entwicklung einer individuell geprägten Persönlichkeit geht, die sich in der Gesellschaft orientieren kann. Zum zweiten die gesellschaftlichen Anforderungen, damit junge Menschen dem Arbeitsleben und dem kulturellen Wandel gerecht werden können. Der Bericht listet vier Themen- und Aufgabenfelder auf: Information und Wissen / Kommunikation und Kooperation / Identitätssuche und Orientierung / Digitale Wirklichkeiten und produktives Handeln (ebd.).

Auch der oben dargestellte Diskurs in der Medienpädagogik der letzten Jahrzehnte hat das Ziel eines Individuums mit einer selbstbestimmten, kreativen, verantwortungsbewussten Mediennutzung, wie sie in dem Ziel Medienkompetenz wiederzufinden ist.

²³ Übrigens sehr ausführlich mit Rückgriff auf die normativ-anthropologischen Voraussetzungen, historische Diskurse, die Theorie des „kommunikativen Handelns“ und der Kritik des Subjektbegriffs durch den Poststrukturalismus.

3.2.2 Die Begriffsunschärfe von Medienkompetenz

Gapski hat in seiner Dissertation (Gapski, 2001) über einhundert Definitionen von Medienkompetenz analysiert und festgestellt, dass „in den untersuchten Wortklärungen üblicherweise unterschiedliche Dimensionen oder Ebenen ausdifferenziert werden, um den Komplexbegriff beschreibbar zu machen“ (Gapski, 2006). Er legte eine Übersicht vor, die die Beispiele für Ausdifferenzierungen von Medienkompetenz der Autoren Aufenanger, Baacke, Groeben und Tulodziecki²⁴ aus den Jahren 1997 bis 2002 miteinander verglich (Gapski, 2006)

Aufenanger	Baacke	Groeben	Tulodziecki
1997	1998	2002	1998
Kognitive Dimensionen	Medienkunde	Medienwissen / Medialitätsbewusstsein	Medianangebot sinnvoll auswählen und zu nutzen
Moralische Dimensionen	Medienkritik	Medienspezifische Rezeptionsmuster	eigene Medienbeiträge zu gestalten und zu verbreiten
Soziale Dimensionen	Mediennutzung	Medienbezogene Genussfähigkeit	Mediengestaltungen zu verstehen und zu bewerten
Affektive Dimensionen	Medien-Gestaltung	Medienbezogene Kritikfähigkeit	Medieneinflüsse zu erkennen und aufzuarbeiten
Ästhetische Dimensionen		Selektion / Kombination von Mediennutzung	Bedingungen der Medienproduktion und –verbreitung analysierend zu erfassen...
Handlungsdimensionen		Partizipationsmuster	
		Anschlusskommunikationen	

Abbildung 3-5: Medienkompetenzmodelle (Aufenanger, Baacke, Groeben und Tulodziecki), nach Gapski 2006

Dabei sehen einige Autoren den Begriff Medienkompetenz grundsätzlich kritisch, können ihn aber offensichtlich nicht vermeiden, so z. B. Groeben: „Weil der Begriff der Medienkompetenz im politischen Diskurs so stabil verankert ist, besteht für die Wissenschaft(en) heute praktisch keine Möglichkeit mehr, ihn zu vermeiden, unabhängig davon, ob er vielleicht als problematisch bzw. zumindest nicht optimal angesehen wird. Und solche Probleme kann man sicherlich in mehrfacher Hinsicht berechtigterweise anführen, nämlich so-

²⁴ In der Auflistung fehlt Kübler, der unten im Text aufgeführt wird.

wohl in Bezug auf den Begriffsteil Medien als auch den der Kompetenz (vgl. besonders offensiv Kübler, 1996). Gerade wegen der vehementen medialen Entwicklung ist es besonders schwierig, den Gegenstandsbereich, auf den sich die Kompetenz beziehen soll, präziser einzugrenzen, d.h. es liegt die Gefahr nahe, dass sich das Konzept der Medienkompetenz als "hohl, zumindest porös und amorph" (Kübler H.-D. , 1996) erweisen könnte". (Groeben, 2002b). Heydrich sprach schon 1995 davon, dass der Begriff seit über 30 Jahren durch die Medienpädagogik "irrlüchtet" (vgl. Heydrich, 1995)

Hurrelmann kommt trotz des geeinten Rufs nach Medienkompetenz als „eine unverzichtbare Voraussetzung für soziale Handlungsfähigkeit in der Mediengesellschaft“ (Hurrelmann B. , 2002) zu dem Schluss: „Fragt man genauer nach den Komponenten, die diese Kompetenz enthalten soll, nach deren Ausprägungen, Bedingungen und Wirkungen, dann begegnet man teils so vagen und bruchstückhaften, auf jeden Fall so uneinheitlichen Vorstellungen, dass man Anlass hat, an der Brauchbarkeit des Begriffs für die wissenschaftliche Diskussion zu zweifeln“. (Hurrelmann B. , 2002)

Kübler fasst die Dimensionen des Begriffs Medienkompetenz zusammen und listet auf, welche Dimensionen in allen pädagogischen Konzepten enthalten sind, wenn auch mit unterschiedlichen Begriffen (Kübler H.-D. , 1999) :

- kognitive,
- analytische und evaluative,
- sozial reflexive und
- handlungsorientierte Fähigkeiten. (ebd.)

Mit kognitiven Fähigkeiten sind Kenntnisse beschrieben, zum Beispiel über Inhalte der Medien. Die analytische und evaluative Fähigkeit beschreibt, dass Medien und ihre Inhalte nach Kriterien (bspw. nach Vollständigkeit oder Wahrhaftigkeit) beurteilt werden können. Sozial reflexiv in diesem Sinne stellt Kübler in einen Rang mit „emotionaler Intelligenz“ und die Fähigkeit die eigene Nutzung von Medien sich bewusst machen zu können und ggf. auch korrigieren zu können, was die Orientierung an moralischen Werten und emotionalen Aspekten beinhaltet. Mit handlungsorientierten Fähigkeiten ist eine ganze Spannbreite gemeint, von der rein technischen Bedienung der Geräte, aber auch eine erfolgreiche Kommunikation mit den Medien (Medien verstanden als – menschliche – Kommunikationsmittel). (Kübler H.-D. , 1999)

Hinzu kommt, dass der Begriff nicht nur inhaltlich unterschiedlich gefüllt wird, sondern auch zum einen als Voraussetzung (z.B. für eine gesellschaftliche Partizipation) und zum anderen als Zielvorstellung beschrieben wird (vgl. Tulodziecki, 2010a). Ebenso verwirrend ist die Verwendung im Plural (und darunter Einzelkompetenzen wie „Netzkompetenz“ o.ä.)

und im Sinne einer Vermittlung von Medienkompetenz, die „der konstruktivistischen Grundidee von Kompetenz entgegenläuft“ (ebd.). Und der Begriff wird sowohl für Individuen wie auch für Institutionen oder Organisationen verwendet (Gapski, 2001), was zusätzlich eine genaue Begriffsbestimmung verhindert.

3.3 Medienkompetenz und Medienbildung

3.3.1 Der wissenschaftliche Diskurs

Auch in dieser Arbeit werden immer wieder zwei Begriffe genannt, deren Verhältnis zueinander Gegenstand des wissenschaftlichen Diskurses ist: Medienkompetenz und Medienbildung. Dabei handelt es sich keinesfalls um Synonyme, wie Kerres et al. betonen (Kerres, deWitt, & Schweer, 2003), obwohl sie durchaus als solche benutzt werden, beschrieben bspw. bei Schorb (Schorb, 2011). Während oben das Konstrukt Medienkompetenz beschrieben ist, soll hier ein Blick auf Medienbildung und den Diskurs unter Medienpädagogen und -pädagoginnen geworfen werden, der das Verhältnis von Medienkompetenz zu Medien-Bildung klären soll.

Ursprünglich war in den 1970er Jahren der von Baacke (Baacke, 1973) in die Medienpädagogik eingeführte Begriff der "Medienkompetenz"²⁵ ein Aufbruch weg von der Bewahrpädagogik und einer so verstandenen Medienerziehung hin zu einem handlungsorientierten Ansatz. Erstmals ging es um Menschen, die lernen sollten, autonom und kompetent mit Medien umzugehen (statt vor ihren negativen Folgen bewahrt zu werden bzw. zu einem sicheren Umgang "erzogen" werden sollten o.ä.). In der öffentlichen Wahrnehmung und zu oft auch in der Bildungspolitik wurde dieser Begriff aber verkürzt auf instrumentell-technologische Fertigkeiten, also auf einzelne Felder / Dimensionen (vgl. Handlungsdimension bei Aufenanger, Mediennutzung bei Baacke, Medienspezifische Rezeptionsmuster bei Groeben, Medienangebote (...) nutzen von Tulodziecki u.a.) (Aufenanger, 1999b) (Baacke, 1999) (Groeben, 2002b) (Tulodziecki, 2008) statt die Bandbreite in den Kompetenzmodellen zu berücksichtigen.

Schon Ende der 1990er Jahre beschäftigten sich Baacke (im Sinne von: Medienkompetenz umfasst Medienbildung und Medienerziehung) (1999) und Aufenanger (1999) (i.S.v. Medienkompetenz ist Teil der Medienbildung) mit dieser Frage um das Verhältnis von Medienkompetenz und Medienbildung. Medienpädagoginnen und Medienpädagogen und -didaktikerinnen / -didaktiker schlugen in den letzten Jahren vor, den Blick zu verbreitern und die Möglichkeiten für eine veränderte Medienwelt und zukünftige Entwicklungen (mit

²⁵ Ausgangspunkt war seine Habilitationsschrift. Im Titel kommen zwar die Begriffe „Medien“ und „Kompetenz“ vor: „Kommunikation und Kompetenz – Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien“ (Baacke, 1973), aber der Begriff „Medienkompetenz“ ist nicht ausdrücklich formuliert (vgl. Kübler H.-D. 1996)

neuen Herausforderungen im Medienhandeln im Alltag, der Berufswelt und im Freizeitverhalten) mitzudenken (u.a. bei Aufenanger, 1999b; Herzig, 2001; Kerres, deWitt, & Schweer, 2003). Mit dem Begriff der Medienbildung soll über die traditionellen Perspektiven der Medienpädagogik / Mediendidaktik, Medienerziehung und Mediensozialisation hinaus der Versuch unternommen werden auf das Neue in den neuen Medienkulturen zu reagieren (Jörissen, 2011). Außerdem scheint der Begriff "Medienkompetenz" – wie oben beschrieben²⁶ – in vielerlei Hinsicht problematisch und ungeeignet zu sein.

Auch aus diesen Gründen rückte etwa seit 2009 der Begriff Medienbildung zunehmend in den Fokus der Medienpädagogik und der Diskurs entfaltete seine Dynamik vor allem durch (vgl. Iske, unveröffentlicht):

- eine Reihe von vier Artikeln, die 2009 – 2010 in der Zeitschrift *merz. medien+erziehung* erschienen sind (Spanhel D., 2010) (Tulodziecki, 2010a) (Fromme & Jörissen, 2010)
- die Herbsttagung 2010 der Sektion Medienpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) 2010 in Zürich mit dem Titel „Medienbildung im Spannungsfeld medienpädagogischer Leitbegriffe“ (daraus entstanden: Moser, Grell, & Niesyto, 2011)
- das 4. Magdeburger Theorieforums 2011 der Sektion Medienpädagogik (daraus entstanden: Marotzki & (Hrsg.), 2014)

3.3.2 Positionen im Diskurs

Schon der Versuch den Begriff „Medien“ als Teil der Medienbildung zu definieren, erweist sich als äußerst schwierig. So wurde der Begriff noch 1963 als öffentliche, technische, indirekte und einseitige Medien (Maletzke, 1963) für ein disperses Publikum beschrieben, von Baacke mit "Massenmedien" als „öffentliche Medien“ (Baacke, 1973), später als die „Neuen Medien“ mit den Eigenschaften Multimedialität, Interaktivität und Hypertextualität (Iske, Vernetztes Wissen, 2002). Auch die Einteilung nach Sinnen (Hören, Sehen usw.) oder nach Funktionen (Darstellung, Kommunikation, Interaktion, Kooperation) oder nach Technologie in Form von Geräten (Telefon, Radio, Fernseher) wie die Einteilung in primäre, sekundäre etc. Medien (vgl. Pross, 1970; Faßler, 1997) sind Zeichen dieser Unbestimmtheit. Mit dem Konzept der „Strukturalen Medienbildung“ (Marotzki & Jörissen, 2008) wurden Medien nicht mehr gegenständlich gesehen, sondern als „Medialität“ bestimmt (s.u.).

²⁶ vgl. Diskussion des Begriffs im Kapitel 3.2.2

Nicht weniger undeutlich wird der Begriff „Bildung“, der gerne auch als überdeterminiert und semantisch unbestimmt (Ehrenspeck, 2006) bezeichnet wird und vielfältigem Bedeutungswandel unterworfen war (vgl. dazu Prondcynsky, 2009). Außerdem erscheint es im Rückblick der vergangenen Jahrzehnte selbstverständlich, dass sich seit den 1970er Jahren, seit der Etablierung einer modernen Medienpädagogik (s.u. Konzept von Baacke), sowohl das Verständnis von Medien als auch Bildung grundlegend verändert haben (Tulodziecki, 2011).

Dabei darf nicht vergessen werden, dass „Medien“ unter Bildungstheoretikern oft als Randthema gesehen wird, „dessen Behandlung eher unter dem Verdacht steht, sich Modeströmungen hinzugeben, als das darin ein wesentlicher Beitrag zu bildungstheoretischen Grundfragen gesehen wird“ (Sesink, 2007).

Die Ausformung einer Medienbildung kann nur vor einer Bildungstheorie der Medien konkretisiert werden, die an dieser Stelle lediglich umrissen werden kann. Im weitesten Sinne ist hier das weite Bildungsverständnis nach Humboldt²⁷ und das Bildungskonzept von Klafki (Klafki, 2007) dienlich, das Bildung nicht dadurch definiert, dass ein Mensch über bestimmte und allgemeingültige(s) Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügt, sondern in der Form wie Selbst- und Weltbeziehung vom Einzelnen reflexive behandelt werden (als Aushandlungsprozess im Spannungsfeld von Selbst und Welt (Zorn, 2014)), damit auf Mündigkeit und moralische Autonomie.

Medienbildung ist für Spanhel auf dieser Grundlage „die wechselseitige Erschließung von Mensch und Welt in der aktiven Auseinandersetzung mit der Vielfalt der Medien und der Fülle an Medienangeboten“ (Spanhel D. , 2006). Medienbildung ist für ihn "ein Prozess und als Ergebnis des Prozesses der Vermittlung von Welt und Selbst durch Medien" (ebd.)²⁸.

Auf dieser Grundlage sprechen Marotzki und Jörissen von einer „Strukturalen Medienbildung“, die auf den Dimensionen Wissensbezug, Handlungsbezug, Transzendenz- und Grenzbezug sowie Biografiebezug aufbaut und davon ausgeht, dass Sozialisation grundlegend über Medien erfolgt (Marotzki & Jörissen, 2008). Damit beschreiben sie die Entstehung neuer Bildungsräume, geprägt durch die neuen Möglichkeiten und Spezifika digitaler Medien.

Als Ort des Bildungsprozesses sieht Meder die Medialität und setzt aus einem allgemeinem Bildungsbegriff als Korrelation von Sich-bilden und Gebildet-werden einen sehr weiten

²⁷ Hier nur erwähnt sei die Bedeutung von Sprache(n) als zentrale Medien im humboldtschen Konzept. Sprachen sind selbstständige Zwischenwelten und damit die zentralen Vermittler zwischen Selbst- und Welterschließung (Humboldt, 1930-1835)

²⁸ Nicht zu vergessen ist Spanhels Verständnis von Medien als Zeichen-Gebrauchssysteme und damit sind einer Medienbildung die Prozesse von Zeichenentwicklung und Zeichengebrauch zugrunde gelegt. (vgl. Spanhel 2006)

Medienbegriff voraus, so dass sich Bildung – heute – grundsätzlich als Medienbildung vollzieht (Meder, 2011). Damit ist für ihn die Medialität²⁹ der notwendige Ort, „an dem sich der Bildungsprozess faktisch vollzieht“ (ebd.)

Medienbildung, so Pietraß, orientiert sich am pädagogischen Subjekt und nicht - wie Medienkompetenz - an den Medien selbst (Pietraß, 2005). Damit argumentiert sie für eine grundlegend andere Orientierung. Hierin wird Bezug genommen auf die grundlegende Bedeutung, die Medienkompetenz aus dem Mediensystem bezieht, „Bildung“ aber aus der Beziehung des Menschen zu seiner Umwelt, also nicht Mensch-Medien sondern Mensch-Welt. In dieser Argumentation, so Pietraß, kann Medienbildung mit Rückgriff auf den umfassenden Bildungsbegriff von Klafki als eine Erweiterung von Medienkompetenz verstanden werden (ebd.). Implizit ist diesem Argument, dass Medienkompetenz einer Zweckrationalität dient und sich nicht am pädagogischen Subjekt orientiert, wie der Begriff Medienbildung (Schorb, 2009).

Sesink ist der Überzeugung, dass Begriff und Theorie der Bildung angepasst werden sollten, damit Medien nicht länger als Spezialthema behandelt werden, auf die eine Bildungstheorie angewendet wird. Für ihn kann es eine Pädagogik ohne Medien nicht geben (Sesink, 2007). Im Konzept von Sesink wird in einer „Mittelsphäre“ das Können durch z.B. technische Mittel, sachliche Ressourcen, rechtliche, soziale, politische, ökonomische und kulturelle Bedingungen performiert, aus einem dispositiven Können heraus und mit der Folge der realen Handlung (Sesink, 2014). Die Bedeutung vermittelnder Tätigkeiten, das sind Tätigkeiten, „die zwischen die eigentliche Zieltätigkeit und die Qualifikation zum Ausführen dieser Zieltätigkeit treten“, ist viel größer als früher und damit gibt es einen wachsenden Bedarf an Tätigkeiten, die erlernt werden müssen. Er erklärt die zunehmende Bedeutung dessen „was wir Medienkompetenz nennen“ (ebd.) damit, dass die Bedeutung der Medien für eine aktive Teilhabe am gesellschaftlichen Leben gewachsen ist. Für ihn sind Medien Orte der Verwirklichung eigener Dispositionen und dispositiven Könnens, kurz Orte der Performanz (ebd.).

Eine deutliche Abgrenzung einer Medienbildung von Medienkompetenz formuliert Sutter. Auf dem Konzept der Selbstsozialisation nach Luhmann (Luhmann, 1984) aufbauend sieht er das sich selbst sozialisierende Bewusstsein als operativ geschlossenes System, welches nach Maßgabe der Eigenlogik und möglicher struktureller Kopplungen mit seiner medialen Umwelt interagiert (Sutter, 2014). Daraus folgt die Frage, wie die Vermittlung von Medienbildung in der Schule aussichtsreich sein kann bzw. ob diese „Prozesse der Medienbil-

²⁹ Darin deutlich wird die veränderte Perspektive auf Medien, die nicht als gegenständliche Medien verstanden werden, sondern vom Phänomen der „Medialität“

„...überhaupt gefördert werden können“ (ebd.) Damit argumentiert er im übertragenen Sinne für das Konzept der Peer-Education, da er von Bildungsprozessen ausgeht, die ohnehin stattfinden, so unter Gleichaltrigen. Er plädiert für eine Theorie der Medienbildung als Reflexionstheorie, die untersucht, inwieweit Medien (und der Umgang damit) für subjektive Bildungsprozesse nutzbar gemacht werden können.

Noch weiter, aber ähnlich wie Sesink, gehen die Konzeptionen von Meyer, der auch von Medien als dem „Dazwischen“, dem Milieu, ausgeht (Meyer T. , 2014) . Durch Bildung wird allerdings neben dem Fokus auf das menschliche Ich (das Selbst) auch die Welt verändert. Und dies vielfach potenziert in ganz unterschiedlichen Medien und darin jeweils mit einer anderen Bestimmung des Selbst. Damit erhält der Begriff Medienbildung eine wesentlich komplexere und umfassendere Bedeutung, die Meyer mit dem Begriff „Sujet“ (als Bedeutung von Thema, Stoff, Motiv, Gegend oder Landschaft, „in der sich Bildung als vielfältiger Transformationsprozess ereignen kann“ (ebd.)) erweitert.

Einige Autorinnen / Autoren wie Zorn berücksichtigen die neue Qualität digitaler Medien, da sie anders als „alte Medien“ viel stärker eine Mensch-Maschinen-Interaktion erfordern, die immer auch konstruktiv und damit von Reflexionen auf die Technologie begleitet ist. Dieses (neue) Verhältnis zur Technologie soll in einem neuen Medienbildungsbegriff dieses Verhältnis als Selbst- und Weltverhältnis enthalten (Zorn, 2014). Sie sieht die digitalen Medien in einer fundamentalen Unterscheidung zu traditionellen Medien und damit wird „die Technologie selbst zum Mittler zwischen Selbst und Welt“ (ebd.). Sie plädiert für die Chancen, die weitergehend sind als die Förderung von Technikkompetenz, die – wie im schulischen Informatikunterricht – den Bezug zum Subjekt (s.o.) vernachlässigt sowie ohne selbstbestimmten schöpferischen Ansatz arbeitet oder auch die Ansätze der Allgemeinen Pädagogik, die ein anderes Verständnis von Medien hat und als Teil der Welt im Verhältnis Subjekt und Welt vermittelt werden sollte. Für Zorn besteht bei einer „Konstruktivität mit Digitalen Medien“ (ebd.) die Chance drei bildungsrelevante Bereiche (Technologie, Welt, Subjekt) miteinander zu verbinden und benennt damit einen wesentlichen Punkt im Peer-Education-Ansatz von Medienscouts, deren (Teil-) Ziel eine verantwortungsvolle, selbstbestimmte und damit reflektierte Mediennutzung ist:

„Angesichts der wachsenden Bedeutung von (digitaler) Technologie in nahezu allen Lebensbereichen scheint es sinnvoll, dieses Potenzial bei medienpädagogischen Aktivitäten und für die Theoriebildung der Medienpädagogik zu nutzen und die Relevanz der technologischen Seite der Medien ebenso zu fokussieren wie die Relevanz der sich dabei entwickelnden Technologieverhältnisse der Subjekte. Damit ließe sich eine stärkere, selbstbestimmtere Auseinandersetzung mit den Auswirkungen der Technisierung der Gesellschaft unterstützen.“ (Zorn, 2014)

Ruge geht einen anderen Weg als die genannten Autorinnen und Autoren, die versuchen eine umfassende Neu-Bestimmung von Medienbildung zu formulieren und verneint den scheinbar bestehenden Konsens („Es gibt keine Medienpädagogik“ (Ruge, 2014)) und definiert drei Medienpädagogiken als (Sub-) Disziplinen, worin sich als „Pädagogik der Medien“ die Medienbildung wiederfindet. Er beschreibt eine „Pädagogik mit Medien“, eine „Pädagogik über Medien“ und eine „Pädagogik der Medien“, die jeweils eigene Bedingungen haben und für Ruge durchaus die Chance zu weitergehenden Erkenntnissen eines hochkomplexen Phänomens bieten (ebd.). Folgende Abbildung zeigt sein Konzept in der Übersicht:

	Pädagogik mit Medien	Pädagogik über Medien	Pädagogik der Medien
Synonym	Mediendidaktik	Medienpädagogik Medienerziehung	Medienbildung Teilw. auch Mediologie
Medien als ...	Mittel zum Lehren/ Lernen	Gegenstand von Lernprozessen	Rahmen für Bil- dungsprozesse des Individuums
Gegenstand wissen- schaftlichen Interesses	Lehr-Lern-Situa- tionen	Individuelles Me- dienhandeln	Mediale Artikula- tionen
Wissenschaftlicher Habitus	Bedigungslogisch, Psychologisch	Begründungslo- gisch, Sozialwissen- schaftlich	Textwissenschaft- lich - Sozialwissen- schaftlich
Medienbegriff	Pädagogisch- psychologisch (an Wahrnehmung ori- entiert) – technisch	Umgangssprachlich pragmatisch – kom- munikationswissen- schaftlich	Medien als Struktur mit eigener Mediali- tät, ungeklärt
Primäre Erscheinungsform der Medien	konkretes Einzelmedium	Massenmedien	Medialität

Abbildung 3-6: Gegenüberstellungen der drei Medienpädagogiken nach Ruge, entnommen Ruge 2014

Diametral zu Ruge stellen Kerres und De Witt die Frage, ob die althergebrachte Trennung von Medienpädagogik und Mediendidaktik „nicht zuletzt durch die Veränderungen der Medien mehr denn je fraglich“ sei (Kerres & de Witt, 2011).

Wie oben erwähnt schlug sich die medienpädagogische Debatte um den Begriff der Medienbildung auch in vier Artikeln der Zeitschrift *merz*, *medien+erziehung* 2009 und 2010 nieder, die hier kurz dargestellt werden sollen:

Autoren	Artikel	Inhalte in Stichworten (unten ausgeführt)
Bernd Schorb	2009 (<i>merz</i> 5/09, S. 50-56) „Gebildet und kompetent. Medienbildung statt Medienkompetenz?“	Medienkompetenz und Medienbildung sind nicht „gegensätzlich“, sondern „nicht nur als sich ergänzende sondern als sich bedingende“ Begriffe zu sehen. Er bringt es auf die Formel: „Bildung als Ziel, Kompetenz als Schrittfolge auf diesem Weg“
Dieter Spanhel	2010 (<i>merz</i> 1/10, S. 49-54) „Medienbildung statt Medienkompetenz? Zum Beitrag von Bernd Schorb“	Er widerspricht Schorb und betont, dass es in der Diskussion nicht um die Ersetzung eines Begriffes geht, sondern um „die Gegenüberstellung unterschiedlicher Auffassungen über die theoretischen Grundlagen der Medienpädagogik“. Für ihn sind beide Begriffe unverzichtbar. Sein Fazit: „Aber Medienkompetenz ist nicht das letzte Ziel, sondern nur Mittel zum Zweck der Me-

		<i>dienbildung als Aspekt der Persönlichkeitsbildung</i> ³⁰
Gerhard Tulodziecki	2010 (merz 3/10, S. 48-53) „Medienkompetenz und/oder Medienbildung? Ein Diskussionsbeitrag“	Medienkompetenz und Medienbildung sollen in ein „sinnvolles Verhältnis“ zueinander gesetzt werden. Sein Fazit: Medienbildung als Begriff für bildungsrelevante Prozesse mit Medienbezug zu verwenden, Medienkompetenz als Zielvorstellung für diese Prozesse.
Johannes Fromme und Benjamin Jörissen	2010 (merz 5/10, S. 46-54) „Medienbildung und Medienkompetenz. Berührungspunkte und Differenzen nicht ineinander überführbarer Konzepte“	Medienkompetenz und Medienbildung wird als „lose Kopplung“ dargestellt, beide Begriffe tragen dazu bei, eigene Fragen einer gesellschaftlichen Realität mit Medien beantworten zu können. Medienbildung ermöglicht die Rekonstruktion von Bildungsprozessen, Medienkompetenz eine Operationalisierung, beide sind empirisch überprüfbar. Sie sehen Medienbildung als eine neue (vierte neben Mediendidaktik, Medienerziehung und Mediensozialisation) Kategorie der Medienpädagogik.

Abbildung 3-7: Chronologische Auflistung Diskurs Medienkompetenz - Medienbildung

Schorb fasste die Debatte um die Ersetzung des Begriffs Medienkompetenz durch Medienbildung zusammen, indem er darauf hinwies, dass aus seiner Sicht drei Argumente genannt werden den Begriff Medienkompetenz durch Medienbildung abzulösen (Schorb, 2009): 1) die Überalterung des Begriffs, so bei Aufenanger (Aufenanger, 2000) 2) die Reduktion auf technisches Wissen (statt bspw. Orientierungswissen), beschrieben bsp bei Marotzki (Marotzki W. , 2004). Darin schlägt sich die Instrumentalisierung des Begriffs „Medienkompetenz“ durch Politik und Ökonomie wieder, die nur zu gerne ein Verfügungs- bzw. technisches Wissen mit Medienkompetenz gleichsetzt (Schorb, 2009). Durch Medienbildung, so Marotzki, werden diese materialen Gesichtspunkte zugunsten prozessualer Gesichtspunkte verändert, im Sinne einer „Strukturalen Medienbildung“(s.o.) (Marotzki W. , 2004). Das dritte Argument von Schorb bezieht sich auf 3) die Ausrichtung an den Medien statt am pädagogischen Subjekt und damit die Zweckrationalität des Begriffs, beschrieben bei Pietraß, s.o. (Pietraß, 2005). Schorb argumentiert mit Hinweisen auf die Entstehung des Begriffs, dem Unterschied in der Begriffsverwendung in der öffentlichen Debatte und in der Medienpädagogik und dem Hinweis, dass die Theorien "grundsätzlich den Umgang der Subjekte mit ihrer Welt beschreiben" (ebd.). Schorb kommt zu dem Schluss, Bildung als Ziel und Kompetenz als Schrittfolge auf dem Weg zu definieren. (ebd.).

Spanhel (Spanhel D. , 2010) antwortet direkt³¹ auf Schorb und widerspricht darin, dass Medienkompetenz durch Medienbildung abgelöst werden sollte. Für ihn haben beide Begriffe ihre Berechtigung, ja sie bedingen einander. Beide könnten erst in einer übergeordneten Ebene in Beziehung zueinander gesetzt werden, da beide eine unverzichtbare Funktion in der Medienpädagogik erfüllen. Er hält fest: „Medienbildung ist der Prozess und das Ergebnis der Reflexion der Medialität aller Bildungsinhalte und Bildungsprozesse“(ebd.).

Tulodziecki (Tulodziecki, 2010a) entwirft als Antwort auf Schorb (Schorb, 2009) und Spanhel (Spanhel D. , 2010), ein Konzept zur Abgrenzung und gleichzeitigen sinnhaften Ergänzung der Begriffe Medienbildung und Medienkompetenz. Er schlägt vor, "den Begriff der Medienbildung vor allem für bildungsrelevante Prozesse mit Medienbezug zu

³⁰ Hervorhebung im Original Spanhel 2010.

³¹ Auch kenntlich im Titel seines Beitrags „Medienbildung statt Medienkompetenz? Zum Beitrag von Bernd Schorb“

verwenden, während das jeweils erwünschte Niveau von Medienkompetenz als Zielvorstellung für entsprechende Prozesse verstanden wird" (Tulodziecki, 2010a, S. 52). Er weist darauf, dass es im schulischen Lernen keinerlei Widerspruch gibt zwischen Kompetenzorientierung und Bildungsanspruch und somit beide Begriffe (Medienbildung und Medienkompetenz) hier anschlussfähig sind³² (ebd.). Es bietet sich der Vorteil, dass somit auch wünschenswerte Niveaus medienpädagogischen Handelns formulieren ließen, wie sie auch Grundlage dieser Untersuchung sind.

Fromme und Jörissen schließlich bilden den Abschluss der Diskussion um die Begriffe in der Zeitschrift *merz. medien+erziehung* Ende 2009 und 2010. Sie widersprechen ebenfalls der Argumentation von Schorb und verweisen darauf, dass die Begriffe Medienkompetenz und Medienbildung nicht gleichgesetzt werden können (Fromme & Jörissen, 2010). Für sie werden mit den beiden Begriffen „je eigene Fragen und Probleme einer gesellschaftlichen Realität, die in hohem Maße durch Medien geprägt wird, zugänglich und bearbeitbar“ (ebd.). Für diese Untersuchung bedeutend ist ihre Unterscheidung, dass das Konzept der Medienkompetenz durch Operationalisierung empirisch überprüfbar wird, Medienbildung jedoch im Rahmen der Strukturalen Medienbildung als ein Prozess der Transformation von Selbst- und Weltverhältnis konzipiert ist, welcher durchaus qualitativ-empirisch rekonstruierbar ist, also auch zum Gegenstand empirischer Forschung werden kann. Sie verweisen ausdrücklich auf die Studien von Treumann (Treumann K. P., 2009), in denen – wie in dieser Arbeit – ein operationalisiertes Modell von Medienkompetenz zugrunde liegt.

Zusammenfassend kann man Medienkompetenz und Medienbildung als zwei eigenständige Konzepte begreifen, mit unterschiedlichen Ausrichtungen. Medienbildung kann als Prozess verstanden werden, im Sinne eines Verständnisses einer sich ständig ändernden Medialität im Verhältnis von uns (Selbst) zur Welt und damit auch zu anderen Menschen. Medienkompetenz kann eher als Ergebnis gesehen werden, als eine Fähigkeit (kompetent) mit Medien umzugehen, weshalb es auch einer Operationalisierung zugänglich ist.

3.3.3 Die Verwendung durch die Landesanstalt für Medien NRW

Die Landesanstalt für Medien NRW, deren Programm „Medienscouts NRW“ die Grundlage dieser Untersuchung bildet, verwendet Medienbildung als Oberbegriff, der die Aktivitäten in den Tätigkeitsfeldern Medienkompetenz / Medienbildung, Mediennutzerschutz, Medienforschung und Bürgermedien umschließt (Appelhoff, 2013). Damit scheint dem Begriff „Medienbildung ein ähnliches Schicksal beschieden wie „Medienkompetenz“, das als

³² Dies ist auch ganz im Sinne dieser Untersuchung, die Medienkompetenz bei Schülerinnen / Schülern als Medienscouts beschreiben möchte.

Schlagwort verwendet wird ohne weitere theoretische Fundierung bzw. ohne Berücksichtigung der Komplexität und Implikationen (Iske, unveröffentlicht).

3.4 Theorie-Modelle von Medienkompetenz

3.4.1 Bedeutung der zugrundeliegenden Theorie

Bei jeder Kompetenzmessung muss die spezifische Theorie die anschauliche Brücke zur empirischen Beobachtung bilden:

„Da man die inneren Fähigkeiten einer Person nicht unmittelbar beobachten kann, muss man Kompetenz als einen theoretischen Terminus im Rahmen einer spezifischen Theorie über Kompetenz behandeln. Der Kompetenzbegriff ist theorie-relativ, d.h. er hat nur innerhalb der spezifischen Konstruktion einer Theorie von Kompetenz eine definierte Bedeutung. Außerhalb jeglichen theoretischen Rahmens ist der Kompetenzbegriff bedeutungslos. Erst Modelle als spezifische Interpretationen einer Theorie bilden die anschauliche Brücke zur empirischen Beobachtung. Ein sinnvolles Reden, eine vernünftiges Messen von Kompetenzen setzt demnach ein taugliches Kompetenzmodell voraus, das empirische Voraussagen im Theorierahmen gestattet.“ (Erpenbeck, 2007)

Im Weiteren soll eine begründete Auswahl für das Theoriemodell im Rahmen dieser Untersuchung nach Groeben erläutert werden. Dies wirft einige Fragen nach dem theoriekonformen Ansatz zur Formulierung schulischer (Bildungs-) Standards in Form operationalisierter Dimensionen von Medienkompetenz auf. Obwohl die Beispiele von Tulodziecki (Tulodziecki, 2010b) und Moser (Moser, 2007) von Herzig und Grafe als Fazit ihrer Betrachtungen die "derzeit differenziertesten und vielversprechendsten" (Herzig & Grafe, 2010) genannt wurden, wird in dieser Untersuchung ein anderer Weg gegangen. Um diese Entscheidung Pro-Groeben zu rechtfertigen, sollen an dieser Stelle - in aller Kürze - die hier genannten Theoriemodelle mit Schul-Relevanz zur Medienkompetenz rekapituliert werden, damit darauf Bezug genommen werden kann³³.

3.4.2 Medienkompetenz nach Aufenanger

Bei Aufenanger ist Medienkompetenz grundsätzlich eine intergenerationelle, gesellschaftliche und kulturelle Bildungsaufgabe (Aufenanger, 2001) Er definiert den Begriff der Medienkompetenz mit sechs Dimensionen, die „in einem Zusammenhang gesehen werden und (...) nicht einzeln dominieren dürfen“ (Aufenanger, 2003; Aufenanger, 1999a): Kognitive Dimension / Handlungsdimension / Moralische Dimension / Soziale Dimension / Affektive Dimension / Ästhetische Dimension

Dimensionen von Medienkompetenz

³³ Die Reihenfolge ist alphabetisch gewählt und nicht historisch-chronologisch, da viele Ausarbeitungen immer wieder Überarbeitungen erfahren haben, so dass eine eindeutige zeitliche Zuordnung, z.B. nach der ersten Veröffentlichung, nicht sinnvoll erscheint.

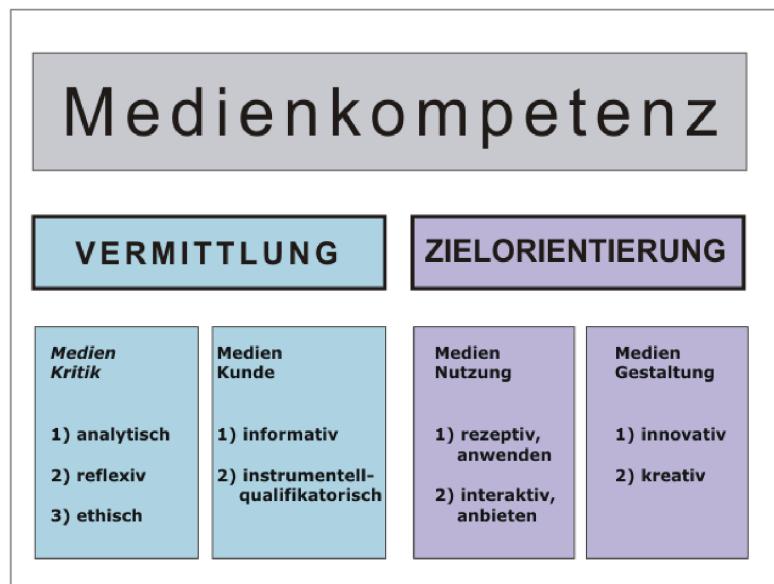
Kognitive Dimension	Wissen, Verstehen und Analysieren von Medien Kenntnis der verschiedenen Mediensysteme Verstehen medienspezifischer Symbole und Codierungen Analyse von Medien und Medieninhalten
Handlungsdimension	Sich mit Medien ausdrücken Medien gestalten Mit Medien informieren Mit Medien experimentieren
Moralische Dimension	Medien und Medienproduktion unter ethischen Gesichtspunkten betrachten und beurteilen Mgl. Gesichtspunkte: Menschenrechte, Umweltverträglichkeit, Auswirkungen von Medien bzw. Medieninhalten auf Kommunikation, Interaktion und Persönlichkeit
Soziale Dimension	Umsetzen der kognitiven und moralischen Dimensionen im Raum des politischen und sozialen Handelns Rechte an Medien politisch vertreten Soziale Auswirkungen von Medien angemessen thematisieren
Affektive Dimension	Mit dem Unterhaltungsaspekt von Medien angemessen umgehen
Ästhetische Dimension	Medieninhalte adressaten- und medienspezifisch gestalten

Abbildung 3-8: Dimensionen von Medienkompetenz nach Aufenanger

3.4.3 Medienkompetenz nach Baacke

Die Definition von Baacke hat eine besondere Bedeutung erlangt und wird, neben Tulodzieckis Konzept, insbesondere von vielen bildungspolitischen Institutionen als Grundlage bei einer Verdeutlichung des Begriffs Medienkompetenz benutzt. Er geht von einer kommunikativen Kompetenz aus und Medienkompetenz ist für ihn demnach die Fähigkeit, "in die Welt aneignender Weise auch alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen" (Baacke, 1998, S. 26) Nach Baacke umfasst Medienkompetenz: Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung. (Baacke, 1999)

Medienkritik ist demnach eine der Grundlagen, die auf drei Ebenen geschehen soll: analytisch, reflexiv und ethisch. Die Medienkunde ist definiert als das Wissen über Medien und Mediensysteme, differenziert nach einer informativen Dimension und einer instrumentell-qualifikatorischen (womit u.a. auch die Fähigkeit gemeint ist, neue Geräte bedienen zu können). Medienkritik und Medienkunde umfassen die Dimension der Vermittlung. Die Dimension der Zielorientierung liegt im Medienhandlung (rezeptive bzw. interaktive Mediennutzung) und der Mediengestaltung (innovativ und/oder kreativ). (Baacke, 1999)



(vgl. BAACKE 1999, 34)

Abbildung 3-9: Das Modell ("Bielefelder Kompetenzmodell") von Baacke 1999

3.4.4 Medienkompetenz nach Groeben

Groeben legte 2002 einen integrativen Ansatz zur Begriffsbestimmung von Medienkompetenz vor³⁴, der Bezüge zu Baacke und Tulodziecki enthält (vgl. Groeben, 2002b). Er begreift dabei Medien hauptsächlich als Massenmedien und grenzt somit die universale Idee von Medien ein, die in ihrer Definition sämtliche Symbolsysteme umfassen soll. Er nennt dies „Außendifferenzierung“ des Begriffs, mit dem er sich von der Generalisierung des Begriffs Medien abwendet. Er formuliert eine „Binnendifferenzierung“, „der auf der deskriptiven Ebene die Integration von der Prozessperspektive (von der Rezeption zur Kommunikation) in die qualitativen Teilkomponenten von Kognition, Emotion, Motivation als auch in die Sozialen-, Technik-, Nutzungs- und Gestaltungsorientierten Handlungskomponenten [verlangt]. Die Prozessperspektive meint in etwa die Dimensionenfolge nach Aufenanger (...), also Wissen, Verstehen, Beurteilen, Genießen und Handeln als ungefähre Abfolge des Erwerbs von (Teil-) Kompetenzen.“ (Preßmar, 2008).

Groeben verweist darauf, dass die Teilaspekte innerhalb der Dimensionen immer nur stichwortartig erfasst werden können, auch weil „die empirische Operationalisierung des Konstrukts Medienkompetenz noch weitgehend am Anfang steht.“ (Groeben, 2002b).

Die Binnendifferenzierung erlaubt jedoch eine Operationalisierung, die davon ausgeht, dass die beobachtbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten innerhalb der Dimensionen beschrieben werden können. Preßmar fasst es so zusammen: „Die normativen Aspekte von Zield-

³⁴ Dieses Modell soll die Theorie-Folie dieser Untersuchung bilden, weshalb sie unter Kapitel 3.6.1 nochmals ausführlich beschrieben und diskutiert wird.

initionen (also beispielsweise Kritikfähigkeit, Genussfähigkeit, Gestaltungsfähigkeiten etc.) können somit über den Umweg der deskriptiven Binnendifferenzierung empirisch bewertet werden, wenn auch nur in begrenztem und teils ungenauem Umfang.“ (Preßmar, 2008).

3.4.5 Medienkompetenz nach Moser

Moser geht in seinem Kompetenzmodell von den Handlungsfeldern „Anwendung und Gestalten von Medienprodukten“, „Austausch und Vermittlung von Medienbotschaften“ und „Medienreflexion und -kritik“ aus (Moser, 2006, S. 221 ff.) . Er ordnet ihnen jeweils die Kompetenzbereiche Sach-, Methoden- und Sozialkompetenz zu. Darauf wird bei der Darstellung der Bildungsstandard zur Medienkompetenz in Kapitel 3.7.6 ausführlicher eingegangen.

3.4.6 Medienkompetenz nach Tulodziecki

Tulodziecki versteht Medienkompetenz als "Vermögen und Bereitschaft zu einem sachgerechten, selbst bestimmten, kreativen und sozial verantwortlichen Handeln im Medienzusammenhang" (Tulodziecki, 1997) (Tulodziecki, 2008) und greift damit entwicklungstheoretische Ansätze auf und das Konzept der moralischen Urteilsbildung. Die Kompetenzbestimmung nach Tulodziecki hat wegen ihrer zugrundeliegenden Leitideen von Erziehung und Bildung in der Informations- und Wissensgesellschaft (vgl. Tulodziecki, 1997) und - auf der praktischen Ebene - Operationalisierbarkeit eine große Bedeutung in der Schule erhalten und diene bspw. als Grundlage bei der Ausarbeitung des Portfolio Medienkompetenz (LfM, 2002) und einer der ersten Formulierungen eines Medienbildungs-Standardmodells in Deutschland ((Tulodziecki, 2010b). Er unterteilt seine Definition in "Handlungsbereiche" als technischen Umgang mit Medien mit zwei Dimensionen und in "Inhaltsbereiche" als Voraussetzung für ein selbstbestimmtes, sachgerechtes und sozialverantwortliches Handeln mit drei Dimensionen (Tulodziecki, 1998):

Handlungsbereiche

- 1) Medienangebote sinnvoll auswählen und zu Nutzen
- 2) Eigene Medienbeiträge zu gestalten und zu verbreiten

Inhaltsbereiche

- 3) Mediengestaltung zu verstehen und zu bewerten
- 4) Medieneinflüsse zu erkennen und aufzuarbeiten
- 5) Bedingungen der Medienproduktion und -verbreitung analysierend erfassen

Folgende Strukturskizze veranschaulicht die Zusammenhänge:

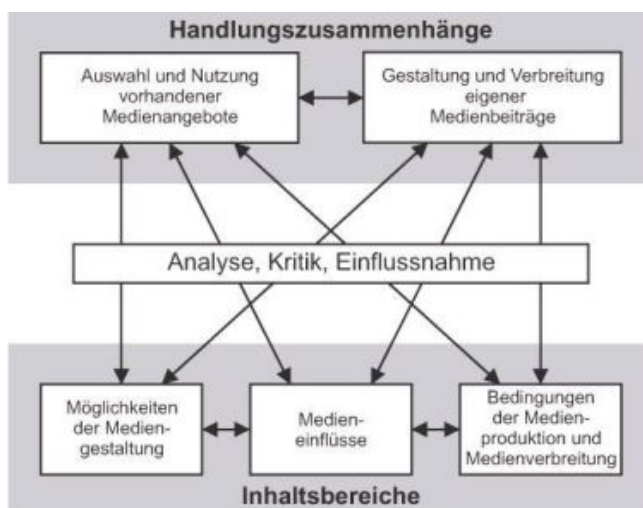


Abbildung 3-10: Strukturskizze Medienbildung, entnommen Tulodziecki et al. 2010

3.5 Medienkompetenz im Kontext von Schule

3.5.1 Die Notwendigkeit von Medienkompetenz-Standards

Trotz der vielfach geäußerten Kritik³⁵, kann es als ein Verdienst der Kultusministerkonferenz betrachtet werden, sich im föderalen System der Bundesrepublik Deutschland auf bundesweite Bildungsstandards geeinigt zu haben. Sie haben eine wichtige Orientierungsfunktion (vgl. Klieme in: BMBF, 2007) für die konkrete Arbeit in der Schule und machen Schülerleistungen messbar und bundesweit vergleichbar. Für Medienkompetenz steht eine solche Formulierung von (Bildungs-) Standards aus, wenn auch Moser (Moser, 2006a) und Tulodziecki (Tulodziecki, 2010b) erste Vorschläge (s. Kapitel 3.7.3) gemacht haben. Moser betont die Funktionen solcher Standards (Moser, 2010):

- bei der Entwicklung schuleigener Curricula
- bei der Formulierung schulischer Medienprofile
- Koordinierung von Medienprojekten und -modulen
- inhaltlicher Planung in den Fächern oder anderen unterrichtlichen Angeboten
- zur Entwicklung von Evaluationsinstrumenten

Herzig und Grafe formulieren unter Rückgriff auf Tulodziecki / Grafe (Tulodziecki & Grafe, 2006) die Funktionen so:

- Orientierungsfunktion (über Erwartungen an Schülerinnen / Schülern zu bestimmten Zeiten)
- Curriculumfunktion (als Bezugspunkte für die Formulierung)
- Reformfunktion (Unterstützung, Anregung von Veränderungen)

³⁵ An Details und auch einer grundsätzlichen Kritik an der Standardisierung von Schülerleistungen, so nachzulesen in der Bündelung von Beiträgen zur Kritik an PISA bei Jahnke & Meyerhöfer, 2007 und Hopmann, Brinek, & Retzl, 2007. Die Kritik richtet sich vor allem gegen die Methodik (Validität der Instrumente und Statistik) als auch gegen das - utilitaristische - Bildungsziel mit dem (bildungs politischen) (vgl. Klieme in: BMBF, 2007) Druck zur Vereinheitlichung hin zu einer alltagstauglichen Bildung.

- Qualifizierungsfunktion (letztendlich die Qualität der Schulbildung zu erhöhen)
- Evaluationsfunktion (mit Rückmeldemöglichkeiten für die Individuen) (Herzig & Grafe, 2010)

Tulodziecki sieht außerdem die Vorteile in einer größeren Transparenz der Erwartungen an Medienbildung und damit verbunden einer größeren Verständigung der Akteure sowie eine Stärkung der Medienbildung in der Bildungsdiskussion (Tulodziecki, 2010b).

In der Praxis bedeuteten Medienkompetenz-Standards als medienpädagogische Inhaltsexplikation zwar auch domänenspezifisches Wissen um Medienhandeln, wären aber gleichzeitig auch eine "Querschnittskompetenz" (Moser, 2010) über alle Fächer.

Der - für die praktische Arbeit in der Schule äußerst bedeutsame - Wandel von der Output- hin zu einer Input-Orientierung über die Formulierung von Kompetenzen und unter reger Beteiligung der Bildungsforschung vollzog sich weitgehend losgelöst von den Diskussionen um eine Definition von Medienkompetenz. Schaumburg und Hacke konstatieren: [Die weitgehend parallele Entwicklung von Bildungsstandards und des Konstrukts Medienkompetenz verlief] ohne eine direkte gegenseitige Befruchtung der Disziplinen. (Schaumburg & Hacke, 2010).

Dabei darf man jedoch nicht vergessen, dass der empirischen Bildungsforschung ein kognitionspsychologisches Verständnis des Begriffes "Kompetenz" zugrunde liegt (s.u. Weinert, 1999), das sich aber gerade aus diesem Grunde zur Formulierung von Medienkompetenz im schulischen Kontext eignen könnte (vgl. dazu Schaumburg & Hacke, 2010).³⁶

3.5.2 Die Forderung nach Medienkompetenz in der Schule am Beispiel NRW

3.5.2.1 Schulgesetz und Lehrpläne

Im Schulgesetz ist die Forderung nach einem verantwortungsbewussten und sicheren Umgang mit Medien verankert: „Die Schülerinnen und Schüler sollen insbesondere lernen [...] mit Medien verantwortungsbewusst und sicher umzugehen.“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, 2011). In diesem Zusammenhang werden Medien, „die dazu bestimmt sind, von den Schülerinnen und Schülern über einen längeren Zeitraum genutzt zu werden“, explizit als ‚Lernmittel‘ betitelt. Somit werden in der obersten normativen Instanz die Thematisierung und der Einsatz von Medien im Unterricht nicht nur geduldet, sondern explizit gefordert.

Auch die einzelnen Kernlehrpläne geben Anlass, die Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler als fest verankert und als eine der Forderungen an Schule zu begreifen. So

³⁶ Auf diese Fruchtbarmachung wird unter Kapitel 3.7.3 weiter eingegangen.

wird beispielsweise die naturwissenschaftliche Grundbildung fest an eine Ausbildung von Medienkompetenz geknüpft. Es heißt in den Kernlehrplänen Biologie, Chemie und Physik: „In allen drei Fächern wird darüber hinaus die Bedeutung einer nachhaltigen Entwicklung vermittelt. Gesundheits- und Verkehrserziehung, Medienbildung [...] werden ebenfalls einbezogen.“ (hier exemplarisch für Chemie). Ebenfalls ähnlich, wenn auch mehr mit Blick auf eine allgemein zu erwerbende Methodenkompetenz, wird die Forderung für die gesellschaftlichen Fächer formuliert: „Methodenkompetenz zeigt sich in der Fähigkeit und Fertigkeit, sich [fächerspezifische] Zugriff[e] zu erschließen. Dies erfolgt entweder mittelbar durch unterschiedliche Darstellungs- und Arbeitsmittel – einschließlich der informations- und kommunikationstechnologischen Medien – oder unmittelbar durch originale Begegnungen wie Befragungen oder Erkundungen.“ (Hier exemplarisch der Kernlehrplan Erdkunde für das Gymnasium, S. 18.) (vgl. Fileccia, Fromme, & Wiemken, 2010)

3.5.2.2 Medienpass NRW

Die politische Forderung nach Medienkompetenz spiegelt wider sich in der Initiative „Medienpass NRW“, die 2010 von der nordrhein-westfälischen Landesregierung initiiert wurde. Das Ziel ist, „Medienkompetenz im Schulalltag zu verankern und die Vernetzung zwischen Schule und außerschulischen Angeboten zu stärken.“ (LVR-Zentrum für Medien und Bildung, 2014). „Kinder und Jugendliche sollen zu

- selbstbestimmtem und
- kritischem, aber auch zu
- produktivem und
- kreativem Umgang mit den Anforderungen der heutigen Medienwelt befähigt werden.“ (ebd.)

Der Medienpass NRW wird von fünf Partnern getragen, davon drei Landesministerien: vom Ministerium für Schule und Weiterbildung, dem Ministerium für Bundesangelegenheiten, Europa und Medien, dem Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport, der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM) und der Medienberatung NRW, die wiederum ein gemeinsames Angebot des LVR-Zentrums für Medien und Bildung und des LWL-Medienzentrums für Westfalen im Auftrag des Landes NRW und der Landschaftsverbände Rheinland und Westfalen-Lippe, ist. In der Initiative ist Medienkompetenz eindeutig als Bildungsaufgabe formuliert, sogar als „eine der wichtigsten Bildungsaufgaben unserer Zeit“ (LVR-Zentrum für Medien und Bildung, 2014)

Die Initiative setzt auf drei Bausteine: einen „Kompetenzrahmen“, in dem die Kompetenzen formuliert sind, über die Kinder und Jugendliche im bestimmten Alter (Elementarar-

reich / Grundschule / 5. und 6. Klasse / 7. bis 10. Klasse) verfügen sollten. Der zweite Baustein ist ein „Lehrplankompass“, der sehr praktisch aufzeigt, an welcher Stelle die Kompetenzen im Schulunterricht vermittelt werden können. Als letzter Baustein dient der eigentliche „Medienpass“ der die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler dokumentieren hilft. Für die jüngeren Schülerinnen und Schüler (bis Klasse 7) gibt es den Medienpass in Papierform mit der Dokumentationsmöglichkeit für Lehrerinnen / Lehrer in Form von Aufklebern / Stempeln. Ab Klasse 7 gibt es eine digitale Variante als „Badges“, eine Art digitaler Lesezeichen.

Die Initiative wurde Anfang 2012 in 68 Grundschulen erprobt, die Klassen 5 und 6 Anfang 2013 in 77 weiterführenden Schulen aller Schulformen. Seit dem Schuljahr 2014 / 2015 steht der Medienpass für alle Altersstufen zur Verfügung.

In anderen Bundesländern gibt es ebenfalls Initiativen zur Förderung von Medienkompetenz, bspw. der "Medienführerschein Bayern", ins Leben gerufen von der Bayerischen Staatskanzlei und dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus, durchgeführt von der Stiftung Medienpädagogik Bayern oder das 10-Punkte-Programm "Medienkompetenz macht Schule" der Landesregierung Rheinland-Pfalz.

Folgende Übersicht nennt beispielhaft jeweils eine staatliche Initiative zur Förderung von Medienkompetenz jedes Bundeslandes:

Bundesland	Initiative	Maßgebliche Beteiligung (u.a.)	Internet-Adresse
Baden-Württemberg	„Kindermedienland Baden-Württemberg“	Staatsministerium Baden-Württemberg	https://www.kindermedienland-bw.de/de/startseite
Bayern	„Medienführerschein Bayern“	Bayerische Staatskanzlei und Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus	http://www.stiftung-medienpaedagogik-bayern.de/?MAIN_ID=16&NAV_ID=56
Berlin	„Jahr der Medienkompetenz“ (2011)	Berliner Senat für Bildung, Jugend und Wissenschaft	http://www.berlin.de/sen/bildung/schulorganisation/computer_und_medien/
Brandenburg	"Medienkompetenz stärkt Brandenburg"	Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg	http://www.medienkompetenz-brandenburg.de
Bremen	„BreMeKo“ (Bremische Medienkompetenz)	Senatskanzlei Freie Hansestadt Bremen	http://www.rathaus.bremen.de/detail.php?gsid=bremen54.c.8735.de
Hamburg	„Hamburger Medienpass“	Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung	http://li.hamburg.de/medienpass/
Hessen	medienkompetenz-hessen.de (Netzwerk gegen Gewalt)	Hessische Staatskanzlei, Hessisches Ministeriums des Innern und für Sport, Hessisches Kultusministeriums, Hessisches Sozialministeriums, Hessisches Ministeriums der Justiz, für Integration und Europa und Landespräventionsrates.	http://www.medienkompetenz-hessen.de/
Mecklenburg-Vorpommern	„Medienkompetenz in M-V“	Landesregierung Mecklenburg-Vorpommerns und Medienanstalt Mecklenburg-Vorpommern	http://www.medienkompetenz-in-mv.de/startseite/index.html
Niedersachsen	„Medienkompetenz Niedersachsen“	Niedersächsische Staatskanzlei, Niedersächsisches Kultusministerium, Niedersächsisches Ministerium für Soziales, Frauen, Familie, Gesundheit und Integration, Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur	http://www.medienkompetenz-niedersachsen.de/
Nordrhein-Westfalen	„Medienpass NRW“	Landesregierung NRW	https://www.medienpass.nrw.de/de
Rheinland-Pfalz	„Medienkompetenz macht Schule“	Landesregierung Rheinland-Pfalz	http://medienkompetenz.bildung-rp.de/10-punkte-programm.html

Saarland	„Arbeitsgemeinschaft Medienkompetenz“	Ministerium für Bildung und Kultur des Saarlandes, Landesmedienanstalt Saarland u.a.	http://www.saarland.de/medienkompetenz.htm
Sachsen	„Medios II“	Staatsministerium für Kultus und Sport Sachsen	https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/11828/documents/12513
Sachsen-Anhalt	„Netzwerk Medienkompetenz Sachsen-Anhalt“	Landesregierung Sachsen-Anhalt, Medienanstalt Sachsen-Anhalt u.a.	http://www.medien-kompetenz-netzwerk.de/
Schleswig-Holstein	„Netzwerk Medienkompetenz Schleswig-Holstein“	Ministerium für Schule und Berufsbildung Schleswig-Holstein, Ministerium für Arbeit, Soziales und Gesundheit Ministerpräsident des Landes Schleswig-Holstein mit der Staatskanzlei u.a.	http://www.medienkompetenz.schleswig-holstein.de/www.schleswig-holstein.de/Medienkompetenz/DE/Allgemeines/allgemeines_node.html
Thüringen	Kurs „Medienkunde“ ³⁷	Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport	http://www.schulportal-thueringen.de/web/guest/bildung_medien/medienkunde

Abbildung 3-11: Beispiele staatlicher Projekte zur Medienkompetenzförderung

3.6 Theoretische Folie: Medienkompetenz nach Groeben

3.6.1 Begründung einer Medienkompetenz nach Groeben

Hier soll die Entscheidung für das Medienkompetenzmodell nach Groeben als theoretische Folie dieser Untersuchung, mithin eine Antwort auf die Frage, auf welcher Grundlage die Medienkompetenz von Schülerinnen / Schüler als Medienscouts beschrieben werden soll, begründet werden. Dazu wird immer wieder Rückgriff genommen auf die weiteren Theorie-Modelle mit Schul-Relevanz.

Tulodziecki sieht beispielsweise "mindestens drei Ebenen" (Tulodziecki, 2010b) beim Begriff Medienkompetenz, "wobei sich diese allerdings nicht immer klar voneinander trennen lassen" (ebd.): Das sind

1. der Rahmen aus dem die Fragen bzw. Leitideen entwickelt wurden,
2. die sinnvolle Ausdifferenzierung und
3. Aspekte der (schulischen) Umsetzbarkeit in der Bildungsarbeit (vgl. dazu Tulodziecki, 2010b)

Auch wenn die Fragen zur Grundidee (1. Ebene) nicht unwichtig sind, so steht doch die zweite Ebene bei der Frage nach einer sinnvollen und praktikablen Möglichkeit zur Operationalisierung in der Schule im Vordergrund. Aus ihr heraus (und damit untrennbar verbunden) kann die 3. Ebene entwickelt werden. Nach Einschätzung des Verfassers ist hiermit aber eher eine technisch-methodische Frage berührt, die Tulodziecki mit dem Prinzip der Handlungsorientierung (erkundungs-, problem-, entscheidungs-, gestaltungs- und beurteilungsorientiertes Vorgehen) (Tulodziecki & Herzig, 2004) und weiteren Prinzipien wie Kommunikations-, Situations-, Erfahrungs-, Bedürfnis- und Entwicklungsorientierung (Tulodziecki, 1997) bereits im Ansatz beantwortet.

³⁷ verpflichtend im Unterricht seit dem Schuljahr 2009/2010 ab Klassenstufe 5 bis Klassenstufe 10 mit mind. 2 Jahreswochenstunden pro Doppelklassenstufe.

Bei der sinnvollen Ausdifferenzierung lassen sich neben der Strukturierung nach Funktionen (wie Präsentation, Information, Kommunikation und Kooperation) und einer nach Medienarten (vgl. "Leitmedien" bei (Spanhel D., 1999)) vor allem zwei Unterschiede ausmachen:

Baacke, Tulodziecki und Moser definieren in ihren Modellen jeweils 3, 4 oder 5 "Felder" bzw. "Bereiche": Medien-Kritik, Medien-Kunde, Medien-Nutzung, Medien-Gestaltung (Baacke, 1998); Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen, Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen, Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung, Auswählen und Nutzen von Medienangeboten, Gestalten und Verbreiten eigener Medienbeiträge (Tulodziecki, 1997) und Medienreflexion und -kritik, Austausch und Vermittlung von Medienbotschaften, Anwendung und Gestaltung von Medienprodukten (Moser, 2006)

Aufenanger und Groeben strukturieren jeweils nach 5 bzw. 7 "Dimensionen": kognitive, moralische, soziale, affektive, ästhetische Dimension und eine Handlungsdimension bei Aufenanger (Aufenanger, 2001) und Groeben (Groeben, 2002b): Medienwissen / Medialitätsbewusstsein, medienspezifische Rezeptionsmuster, medienbezogene Genussfähigkeit, medienbezogene Kritikfähigkeit, Selektion/Kombination von Mediennutzung, (produktive) Partizipationsmuster und Anschlusskommunikation³⁸.

Tulodziecki kommt zu folgender Abwägung der Vor- und Nachteile (nach Tulodziecki, 2010b):

Strukturierung / Vor- und Nachteile	Vorteile	Nachteile
Feldern / Bereichen	medienübergreifend berücksichtigt Komplexität exemplarisches Arbeiten, dadurch Reduktion der notwendigen Standards	hohe Anforderungen im Schulalltag (Curriculum und Schulentwicklung)
Dimensionen	sind gut mit allgemeinen Entwicklungstheorien ³⁹ beschrieben Anschluss an Schlüsselkompetenzen leicht möglich	medienspezifische Inhalte sind nicht so deutlich geringe Bedeutung im Curriculum
Funktionen	betont fächerübergreifende Aspekte	verkürzt den Medienbegriff auf Funktionen lässt den Begriff in andere Begriffe untergehen ⁴⁰
Medienarten	berücksichtigt einzelne Medienarten Steigerung der Komplexität möglich intuitiver Zugang der Lehrkräfte direkter Anschluss an Lehrpläne	medienübergreifende Fragen werden nicht berücksichtigt hohe Anzahl an Standards nötig

Abbildung 3-12: Übersicht Modell Medienkompetenz nach Tulodziecki 2010b, eigene Zusammenstellung

³⁸ Dabei ist zu diskutieren, inwieweit das Konzept von Groeben an dieser Stelle konsequent ist und nicht eine Mischform von Dimension und Bereichen zulässt, somit einer eigenen Logik folgt. Siehe dazu Kapitel **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden..**

³⁹ Damit gemeint sind i. W. Theorien zur psychomotorischen, zur affektiv-motivationalen, zur intellektuellen, zur psychosozialen oder zur moralischen Entwicklung (Tulodziecki 2010b, S. 88), kurz skizziert in Kapitel 4.1.

⁴⁰ Siehe hierzu (Vaupel, 2006), der ein Aufgehen von Medienkompetenz in Begriffen wie Lernkompetenz, Informationskompetenz und Methodenkompetenz sieht.

3.6.2 Schulkontext

Das Medienkompetenzmodell nach Groeben bietet in seinen Dimensionen grundsätzlich die Möglichkeit zur Operationalisierung und empirischen Messung. Es formuliert wie Aufenanger eine Dimension „Genussfähigkeit“ (dort als „affektive Dimension“ und der Beschreibung „mit dem Unterhaltungsaspekt von Medien angemessen umgehen“ (Aufenanger, 2003; Aufenanger, 1999a))–und als einzige „Anschlusskommunikationen“ ausdrücklich als wesentliche Bestandteile von Medienkompetenz, was nach Ansicht des Verfassers als theoretisches Konstrukt der Realität von Jugendlichen nahe kommt. Außerdem kann "Anschlusskommunikationen" als ein wesentliches Element der Arbeitsweise in Peer-Education-Ansätzen gelten. Aus diesem Grund erscheint der Ansatz von Groeben für eine Beschreibung von Medienkompetenz von Medienscouts besonders geeignet und wird deshalb an dieser Stelle ausführlicher erläutert, mit ersten Hinweisen auf diese Untersuchung versehen und mit den Ansätzen von Baacke (als Grundlage vieler politischer Diskurse) und Tulodziecki (mit seiner besonderen Schul-Relevanz) verglichen.

Wichtig in diesem Zusammenhang ist außerdem, dass Groeben auch die „extensionale Offenheit“ betont, die sein Modell gegenüber sich neu entwickelnden Medien haben soll. Dies ist nach Veröffentlichung seines Konzepts im Jahre 2002 in besonderer Weise mit der rasanten Verbreitung von so genannten Social Communities wie Facebook und der Entwicklung von "Smartphones" geschehen. In dieser Arbeit ist also auch zu prüfen, ob diese (allerneuesten) Medien „weitere Manifestationen der theoretisch postulierten Teilaspekte“ (Groeben, 2002b) zulassen.

Im Weiteren sind die Dimensionen genauer erläutert.

3.6.3 Medienwissen und Medialitätsbewusstsein

Beim Wissen über Medien geht es für Groeben um die (aus Sicht der Schule: zu erwerbenden) Kenntnisse der Nutzerinnen und Nutzer im Alltag und nicht um wissenschaftstheoretische Zusammenhänge. Er thematisiert ausdrücklich die „(...) Anspruchsgrenze, die man für dieses Wissen realistischerweise ansetzen kann und sollte.“ (Groeben, 2002b). Er nennt Beispiele wie Kenntnisse über das Fernsehsystem (auch kommerzielle Funktion von Werbung bspw.) oder auch die Stärken und Schwächen der unterschiedlichen Medien. Kritisch sieht er – auch angesichts nicht eindeutiger Forschungsergebnisse in diesem Bereich – das Wissen um Wirkungsstrukturen medialer Angebote etc. Nach seiner Vorstellung reicht es aus, hier ein „Problembewusstsein“ zu schaffen.

Seine wichtigsten Unter-Kategorien sind:

- Wissen über wirtschaftliche, rechtliche und politische Rahmenbedingungen

- Wissen über spezifische Arbeits- und Operationsweisen von bestimmten Medien bzw. Mediengattungen (z.B. Erwartungen an Aktualität, Glaubwürdigkeit, Realitätsadäquanz der Medieninhalte)
- Inhaltliche Bewertung der Intention von Medieninhalten (z.B. politische Persuasion bei Kommentaren, Reportsendungen)
- Wissen um Medienwirkungen („ein gewisses Maß an Reflexivität“, zu achten ist auf „self-fulfilling-prophecy“ und „Bumerang-Effekte“) (ebd.)

In dieser Arbeit wird zu zeigen sein, ob sich für Jugendliche im Alter der hier untersuchten Gruppe von etwa 13 bis 15 Jahre das Wissen um digitale Medien sinnvoll definieren lässt. Das Medialitätsbewusstsein definiert Groeben anschaulich: „Im Prinzip geht es darum, dass Mediennutzer/innen ein Bewusstsein davon haben, dass sie sich nicht in ihrer alltäglichen Lebensrealität, sondern eben in einer medialen Konstruktion bewegen.“ (Groeben, 2002b). Er unterscheidet dabei in drei Ebenen: Medialität versus Realität (unterscheiden zu können zwischen medialen Inszenierungen und der Realität), Realität versus Fiktionalität („die Unterscheidung von realen Dingen und ihrer realitäts-ähnlichen oder erfundenen Gestaltung) sowie Parasozialität versus Orthosozialität (Parasozialität beschreibt die Kommunikation mit nicht-realen Figuren (Avataren) und orthosozial die Kommunikation zwischen Menschen, direkt oder indirekt). Diese Unterscheidung machen zu können gehört für Groeben zum Medialitätsbewusstsein. Bezogen auf digitale Medien lassen sich die Beispiele der Werbeauftritte von Firmen in Sozialen Netzwerken (Medialität versus Realität), Comic-Figuren nach bekannten Schauspielern oder TV-Moderatoren auf ihren Webseiten (Realität versus Fiktionalität) und die Kommunikation in Online-Rollenspielen (Parasozialität versus Orthosozialität) nennen.

Groeben sieht sehr wohl die Schwierigkeiten, die das Konzept des Medialitätsbewusstseins bei digitalen Medien (Groeben nennt dies „neuere und neueste Medien“, (ebd.)) bringt und eine Unterscheidung von Realität und medialer Konstruktion schwierig ist. erinnert sei an dieser Stelle an die für Jugendliche künstlich anmutende Unterscheidung von einem Zustand „online“ und „offline“. Groeben kommt zu dem Schluss, dass die Unterscheidung von Realität und Medialität mit jedem neuen Medium auch neu zu treffen ist.

Medienwissen und Medialitätsbewusstsein sind für Groeben eine Voraussetzung für die folgenden Dimensionen, womit man von einer Grundvoraussetzung für Medienkompetenz sprechen kann.

Bei Tulodziecki (s. auch tabellarischer Vergleich von (Gapski, 2006)) entspricht dies in etwa der Dimension „Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen“ (Tulodziecki,

1997). Bei Baacke könnte man das Medienwissen mit der Medienkunde vergleichen (Baacke, 1999).

3.6.4 Medienspezifische Rezeptionsmuster

Medienspezifische Rezeptionsmuster sind bei Groeben verstanden als die „Fähigkeit sowohl zu unterschiedlichen Verarbeitungsstrategien zwischen den Medien als auch innerhalb eines einzelnen Mediums“ (Groeben, 2002b). Unter dieser Dimension fasst Groeben eine große Spannweite von den technisch-instrumentellen Fertigkeiten bis zu komplexen (kognitiven) Verarbeitungsschemata. (vgl. Groeben, 2002b). Er verweist auf die Übertragbarkeit der kognitiven Verarbeitungsmuster, wie sie für Print-Medien entwickelt wurden: „Vom Print-Medium aus sind aber primär die kognitiven Verarbeitungsmuster theoretisch aufgearbeitet worden, die sich auch für die Rezeption der Nach-Print-Medien prinzipiell als relevant erwiesen haben.“ (Groeben, 2002b) und zählt die Schritte auf: Segmentierung einzelner Produktteile, Sequenzierung / Inferenzen hin zu (Makro-) Strukturierung auf höheren Ebenen (Skripts, Schemata, mentale Modelle). Als Beispiele nennt Groeben Verarbeitungsstrategien in einer sinnvollen Passung unterschiedlicher TV-Formate oder von unterschiedlichen Internet-Angeboten.

Hier unterscheidet Groeben drei Teilbereiche:

- a) Technologisch-instrumentelle Fertigkeiten. Dabei geht es um die Bedienfähigkeit der technischen Geräte / digitalen Medienangebote. So nennt Groeben ausdrücklich „die Internetnutzung von der Informationssuche mit Suchsystemen bis zu den verschiedenen Kommunikationsformen von E-Mail, Chats, MUDs etc.“ (Groeben, 2002b) Die ehemals als „Neuen Medien“ bezeichneten digitalen Medien benötigen – wie auch die Printmedien – jeweils spezifische Aneignungsfertigkeiten.
- b) Kognitive Verarbeitungsschemata. Gemeint ist die Fähigkeit zur Ausbildung von unterschiedlichen Verarbeitungsstrategien zwischen den Medien und innerhalb eines Mediums. So z. B. die kognitiven Verarbeitungsmuster, bezeichnet als Prinzip der kognitiven Konstruktivität (Segmentierung, Sequenzierung hin zur Strukturierung), die vor allem für Printmedien theoretisch formuliert wurden. Groeben nennt die Beispiele, dass eine adäquate emotionale Reaktion auf Horrorfilme erfolgt, sobald das Wissen um dieses Genre vorhanden ist oder die Unterscheidung bestimmter Fernseh-Format von Information und Unterhaltung. (vgl. Groeben, 2002b)
- c) Aufbau angebotsadäquater Erwartungen. Der zentrale Gedanke hierbei ist die Funktion der Mediennutzung, entweder zur Vermeidung von negativen Effekten oder zur Maximierung positiver Effekte. Als Beispiele nennt Groeben: „Stichworte

hierzu sind die Miträte-Bereitschaft in Quizsendungen oder das Bereithalten von Aufzeichnungstechnik für die Lieblingsserie“ (Groeben, 2002b). Auch das Bedürfnis nach Rat und Hilfe durch Informationssendungen oder Ratgeberliteratur oder die Aktualisierung von Argumenten bei gesellschaftlichen / politischen Sachlagen sind Motivatoren zum Aufbau von Erwartungen an Medien. Umgekehrt hilft Genrewissen Enttäuschungen durch falsche Erwartungen zu vermeiden. Es wird somit niemand an eine politische Sendung hohen Unterhaltungswert stellen. (Preßmar, 2008)

Bei Baacke wird diese Dimension von Groeben in zwei Teilen angesprochen: „Medienkunde“ und in der „rezeptiven Ebene der Mediennutzung“ (Baacke, 1999). So ähnlich verhält es sich bei Tulodziecki: Dort finden sich die „Medienspezifischen Rezeptionsmuster“ nach Groeben wieder in den Bereichen „Medienangebote sinnvoll auszuwählen und zu nutzen“ sowie „Mediengestaltungen zu verstehen und zu bewerten“. (Tulodziecki, 1997)

Bezogen auf die in diesem Sinne verstandene Medienkompetenz jugendlicher Medienscouts können die technologisch-instrumentellen Fertigkeiten wie oben beschrieben bspw. ausgebildet (und gemessen) werden mit der Frage, wie gut sie mit Suchmaschinen umgehen können, welche Techniken und Suchstrategien sie beherrschen etc. Die kognitiven Verarbeitungsschemata sind zu untersuchen bei der Benutzung unterschiedlicher Medienformate, so etwa „Spiegel Online“ oder „Wikipedia“ als vornehmlich informierende Medien und Webseiten mit Online-Spielangeboten (z.B. www.spielaffe.de). Die Jugendlichen werden hier – je nach erworbener Medienkompetenz - unterschiedliche Verarbeitungsstrategien zeigen. Schließlich lässt sich der Aufbau angebotsadäquater Erwartungen an Computerspielen oder durch verschiedene Internet-Angebote zeigen, wo das Genrewissen hilft, Enttäuschungen durch zu hohe Erwartungen an bestimmte Spiele zu vermeiden.

3.6.5 Medienbezogene Genussfähigkeit

Groeben kritisiert sicherlich zu Recht, dass dieser Aspekt offensichtlich in vielen Betrachtungen zum Thema Medien keine Rolle spielt und erklärt dies mit der kritisch-analysierenden Distanzhaltung heraus, die (Medien-) Pädagogen und Pädagoginnen einnehmen. Er fordert ein Umdenken, denn die Abwertung identifikatorischer (und eskapistischer) und damit lediglich unterhaltungsmotivierter Rezeption muss einer neuen Sichtweise weichen (vgl. Groeben, 2002b). Er sieht die Medienpädagogik hier in einem Umbruch: Denn er „bildet die Einbeziehung des Unterhaltungsbedürfnisses und der von diesem aus zu konzipierenden Genussfähigkeit den Übergang von ideologie- und medienkritischen Erziehungseinrichtungen zur funktional-system- sowie handlungs- und interaktionsorien-

tierten Medienerziehung ab“ (Groeben, 2002b) Die digitalen Medien bilden hier insofern eine Ausnahme, dass bspw. die Internet-Kommunikation oder Computerspiele von Anfang an stark auf den Aspekt der Unterhaltung ausgerichtet waren.

Bei Baacke und Tulodziecki findet sich der Aspekt des Genusses nicht ausdrücklich und kann vielleicht mit der Erwähnung der „ästhetisch-kreativen Ebene der Mediengestaltung (bei Baacke) und der „Aufarbeitung medienbedingter Emotionen“ (Tulodziecki) in Verbindung gebracht werden, auch wenn sie durch ihre kritische Grundhaltung und Distanz anderes meinen (Baacke, 1999; Tulodziecki, 1997).

Für die Untersuchung an Medienscouts erlangt dieser Punkt eine Bedeutung, denkt man die Benutzung der Videoplattform YouTube, eskapistisches Verhalten in Online-Rollenspielen oder auch die Kommunikation über Smartphone-Nachrichten, die für Jugendliche genussbringend zu sein scheint.

3.6.6 Medienbezogene Kritikfähigkeit

Groeben definiert diese Dimension seines Medienkompetenzbegriffes mit: „sich von medialen Angeboten nicht überwältigen zu lassen, sondern eine eigenständige, möglichst rational begründete Position aufrechtzuerhalten“ (Groeben, 2002b). Die Grundlage ist ein umfangreiches Wissen über die Strukturen und Prozesse der Medien. Er unterscheidet zwischen inhaltlichen und formalen Aspekten, wie dies bei der Forschung um Lesekompetenz (s.o. im Kernlehrplan Deutsch) wiederzufinden ist. Eine Entscheidung über Akzeptanz oder Ablehnung, so Groeben, sollte stattfinden nach einem Erkennen der inhaltlichen Position von Medien (auch wenn diese nicht sofort und deutlich zu erkennen sind) und einem Vergleich mit der eigenen Position (Überzeugungen und Bewertungen). Formale Aspekte sind die Präsentation und Darstellung der medialen Inhalte. Dazu können verschiedene Qualitätskriterien dienen. Groeben nennt bspw. Angemessenheit und Fairness der Darstellungen, ästhetische und narralogische Kriterien. (vgl. Groeben, 2002b). Es fehlt eine ethische Reflexion, die Groeben ausdrücklich ausschließt: Er glaubt nicht, dass eine „ethische Reflexion als normative Zielperspektive für die Medienkompetenz der alltäglichen Mediennutzung verlangt werden kann“ (Groeben, 2002b).

Sowohl bei Baacke als auch bei Tulodziecki findet sich die Komponente eines analytischen und reflexiven Umgangs mit Medien wieder. Baacke nennt dies Medienkritik, Tulodziecki „Mediengestaltungen zu verstehen und zu bewerten“ (Baacke, 1999; Tulodziecki, 1997). Preßmar erläutert nochmals ausdrücklich den reflexiven Umgang mit Medien wie folgt: „Reflexiv meint alle Aufarbeitungsaspekte von Emotionen, Vorstellungen und Verhaltensorientierung durch medienvermittelte Inhalte und den Selbstbezug des analytischen Wissens auf das eigene Handeln.“ (Preßmar, 2008).

Das o.a. Medialitätsbewusstsein ist eine der Voraussetzungen für die medienbezogene Kritikfähigkeit. Bei Jugendlichen im Alter von 13 bis 15 könnte überlegt werden, die Definition dieser Medienkompetenzdimension zu ergänzen um den Aspekt, eine Position nicht nur aufrechtzuerhalten, sondern zunächst entwickeln zu können. Ansonsten lassen sich viele Beispiele finden, die mit Blick auf digitale Medien und die Medienkompetenzentwicklung angehender Medienscouts diese Dimension nach Groeben verdeutlichen lassen: Internetforen und Blogs oder Pinnwand-Einträgen in Sozialen Netzwerken lassen einen Vergleich der inhaltlichen Positionen mit der eigenen einfordern und die Präsentation und Darstellung von Online-Shops gut reflexiv analysieren.

3.6.7 Selektion / Kombination von Mediennutzung

Ausgehend von der Feststellung, dass Medien auch Sozialisationsinstanzen und Instanzen zur Wirklichkeitskonstruktion sind, bezieht Groeben die Dimension Selektion / Kombination zur Mediennutzung auf den Aspekt der Gesellschaft als Mediengesellschaft. Gemeint ist die Fähigkeit aus den vielfältigen medialen Angeboten je nach eigenem Bedürfnis, Zielsetzung oder auch Problemstellung das jeweils adäquate Angebot auszuwählen. (vgl. Groeben, 2002b) Berücksichtigt man das Überangebot an Medien, besser an Medieninhalten, so müssen Nutzer zunächst über eine Orientierungsfähigkeit verfügen, bevor sie durch eine bewusste Entscheidung eine Selektion und Auswahl treffen können. Dafür steht etwa die Frage: Wann (in welcher Situation, an welchem Ort, zu welcher Zeit) ich mich für welches Medium und für welchen Inhalt entscheide. Unter Kombination von Mediennutzung ist implizit, dass viele Nutzer heutzutage nicht nur ein einziges Medium nutzen, sondern mehrere, sogar parallel und damit fast synchron⁴¹. Das Bild des Jugendlichen, der vor dem PC sitzt, chattet, im Facebook Farmville spielt, dazu Musik im Radio hört, die Lieblings-Soap-Serie im Fernseher läuft und das Handy zum SMS-Schreiben benutzt, erscheint ironisch übertrieben, doch die Alltagserfahrungen zeigen, dass Jugendliche mehrere Medien parallel nutzen.

Hier ergibt sich eine Trennschärfe in den Dimensionen, die auch Groeben erkennt. So ist die Selektion / Kombination von Mediennutzung auch abhängig vom Medienwissen und den Medienspezifischen Rezeptionsmustern. Sie sind in der individuellen Kombination eines Menschen auch Ausdruck für seine⁴² Mediensozialisation, denn er hat gelernt, spezifische Kombinationen für seine ureigenen Bedürfnisse aufzubauen (vgl. Groeben, 2002b)

⁴¹ Gemeint ist das Phänomen, das man häufig bei Jugendlichen beobachten kann, die mehrere Medienkanäle gleichzeitig geöffnet haben (Musik spielt, Fernseher läuft, Computer ist an, das Handy in der Hand) und zwischen diesen hin und her "switchen".

⁴² (u.U. gelungene und aus Sicht der Schule hoffentlich gelungene)

Bei Baacke findet die Auswahl von Medienangeboten ausdrücklich Erwähnung innerhalb der Dimension Medienkunde (dort in der „informativen Dimension“) (Baacke, 1999), bei Tulodziecki ist dies „Medienangebote sinnvoll auszuwählen und zu nutzen“ (Tulodziecki, 1997). Bei beiden Autoren spielt die Kombinationsperspektive keine große Rolle, wobei dies für Groeben für eine qualifizierte, individuell flexible Mediennutzung bedeutsam ist. Mit Blick auf die Untersuchung an Medienscouts ergeben sich hier gut beobachtbare Variablen, die z. T. quantitativ erfasst werden können, etwa die Frage nach der Nutzung einzelner Medien oder der Kombination und deren Nutzungsdauern. Interessant dürfte auch die Frage nach der individuellen Auswahl sein (wer nutzt wann und warum welches Medium) und die Frage, ob sich diese Aspekte in einer Gruppe mit gleicher Ausbildung zu Medienscouts im Laufe von anderthalb Jahren angleichen.

3.6.8 (Produktive) Partizipationsmuster

Das Schlagwort des Web 2.0 und damit implizit die Möglichkeiten von „user-generated-content“ verdeutlichen, dass die digitalen Medien heute eine aktive Partizipation nicht nur möglich, sondern selbstverständlich gemacht haben. Allen voran stehen im Jahr 2012 die Sozialen Netzwerke, dort Facebook als größtem Anbieter an erster Stelle. Viele weitere Beispiele wie die Informationsrecherche zu schulischen Themen, Blog-Einträge über Computerspiele oder das Spielen von Online-Rollenspielen oder Beratungsangebote zu Jugendthemen (Liebe, Sex und Zärtlichkeit, Ernährung, Gesundheit u.v.a.) zeigen, dass die aktive Partizipation einen Teil der Mediennutzung ausmacht, im Vergleich etwa zur reinen Rezeption von Inhalten im Fernsehen⁴³. Groeben weist bereits 2002 darauf hin, dass die komplexer werdende Kommunikationskultur im Internet, bspw. beim E-Mailing, in Chatrooms oder bei Internet-Foren jeweils eigene Kommunikationsregeln (vielleicht sogar eine eigene Kommunikationskultur) erfordern, die beherrscht sein will (vgl. Groeben, 2002b). Weiterhin nennt er unter dieser Dimension die Möglichkeiten des Tele-Learnings und Tele-Teachings. Preßmar ergänzt unter Berücksichtigung neuerer Entwicklungen: „In Anknüpfung an die medialen Möglichkeiten zur Darstellung und Erweiterung der eigenen Identität und den Möglichkeiten zur Schaffung von parallelen Identitäten (Avatare) in Computer- und Online-Spielen (Second Life, World of War-craft) wird die Dynamik einer (fiktiven) Identität und damit verbundener Wirklichkeitskonstruktionen deutlich. Hier bestätigt sich wiederum die These, dass Medien als Sozialisationsinstanz dienen.“ (Preßmar, 2008)

⁴³ Auch wenn es hier bereits Entwicklungen hin zu einer stärkeren Einbindung und zu Beteiligungsmöglichkeiten der Zuschauer über das Internet gibt. So ist mit dem Stichwort "Second Screen" das Phänomen gemeint, gleichzeitig fern zu sehen und mit einem Tablet-Computer mit anderen über die Sendungen zu kommunizieren, bspw. über den Anbieter Couchfunk.

Den drei Autoren Baacke, Tulodziecki und Groeben geht es um die aktive Partizipation, wobei es einen historischen Unterschied zwischen Baacke und den anderen gibt. Er konnte die Aktivitäten im Internet nicht voraussehen, weshalb es ihm in seiner „Medien-Gestaltung“ vor allem um mediale Produkte und Produktivität ging, weniger um Aktivität, wie wir sie heute im Internet kennen. Doch sowohl Baacke als auch Tulodziecki (in der Dimension „eigene Medienbeiträge zu gestalten und zu verbreiten“ (Tulodziecki, 1997)) nennen ausdrücklich innovatives und kreatives Schaffen als Teil ihrer Medienkompetenz-Dimensionen. (Baacke, 1999; Tulodziecki, 1997)

Auch hier lassen sich vielfältige, beobachtbare und analysierbare Anknüpfungspunkte an die Medienscouts finden. So zum Beispiel bei ihren Aktivitäten in Sozialen Netzwerken wie Facebook, mit Microblogs wie Twitter, den Computerspielen oder auch die Teilnahme an Diskussionen in Internet-Foren oder die Nutzung von Portalen wie Lehrerbeurteilungsseiten („Spickmich.de“) oder Ähnlichem.

3.6.9 Anschlusskommunikationen

Mit dieser Dimension erweitert Groeben den Medienkompetenzbegriff mit Blick auf die Beobachtung, dass viele Kommunikationsprozesse auch „außerhalb der medienspezifischen bzw. -bezogenen Rezeptions- und Partizipationsmuster ablaufen“ (Groeben, 2002b) und meint damit zum Beispiel Gespräche unter Freunden, in der Peer-Group über Fernsehsendungen oder die neuesten YouTube-Stars. Der Autor sieht in den Anschlusskommunikationen sogar eine Basis und einen Motivator für die anderen Dimensionen (vgl. Groeben, 2002b), was leicht einsehbar ist, beruhen doch vielleicht eigene, individuelle Mediennutzungen darauf. Groeben nennt dies „Agenda-Setting“ und beschreibt das Phänomen, dass andere Nutzer mitbestimmen, welche Erfahrungen ein Individuum macht und wie stark dies integrationsstiftend sein kann: „Medial vermittelte Informationen beeinflussen, was in der Kommunikation der Mediennutzer an Themen „auf der Tagesordnung“ steht, so dass die Anschlusskommunikationen über die Behandlung gemeinsamer Gesprächsthemen auch potenziell geteilte Erfahrungen bewirken und damit für das je einzelne Subjekt Integrationserlebnisse im Rahmen der Sozialisation in der Mediengesellschaft“ (Groeben, 2002b)

Bei Baacke und Tulodziecki fehlt dieser Aspekt, obwohl gerade diese Dimension für die Schule interessante Implikationen aufweist. Medienkompetenz kann damit entlang der Konzepte von „lebenslangem Lernen“ und „Lernen lernen“ gesehen werden. Preßmar erläutert dies wie folgt: „Für die Mediendidaktik in pädagogischen Kontexten ist dieser Ansatz interessant, da Anschlusskommunikationen als Instrument ihrer Vorgehensweise dient. Auch hier kann eine zirkuläre Sichtweise angewandt werden: das pädagogische Hand-

lungsziel „Lernen ermöglichen“ kann durch Anschlusskommunikationen geschaffen werden und gleichsam am Ende des Prozesses zur Erlangung des Ergebniszieles „Medienkompetenz“ stehen.“ (Preßmar, 2008).

Gerade mit Blick auf diese Untersuchung mit dem Schwerpunkt der „Peer-Education“ wirft die Dimension der Anschlusskommunikationen interessante Fragen auf, z. B.: Wie beeinflussen sich die Jugendlichen gegenseitig in ihrer Mediennutzung, wie laufen Verarbeitungsprozesse ab, die von anderen initiiert oder gegenseitig beeinflusst sind, inwieweit ist dies integrationsstiftend im Rahmen der Sozialisation in der Mediengesellschaft?

3.6.10 Grenzen des Medienkompetenzmodells nach Groeben

Zu dem hier dargestellten Medienkompetenzmodell lassen sich in der Literatur kaum praktische Bezüge finden. Groeben entschuldigt dies 2002 mit der am Anfang stehenden Wissenschaft und fehlenden empirischen Untersuchungen (Groeben, 2002b). Denkbar ist aber auch eine fehlende Praktikabilität der Theorie. Preßmar (Preßmar, 2008) fasst es kurz und prägnant so zusammen: „Die Binnendifferenzierung liefert zwar Argumente und Ideen, bleibt aber insgesamt zu wissenschaftstheoretisch, um in der Praxis an einem konkreten Projekt verifiziert werden zu können. Fehlende Literatur zu Versuchen einer Evaluation anhand dieser Theorie bezeugen lediglich den Umstand, dass entweder die Theorie nicht anerkannt wird, oder es kein medienpädagogisches Projekt gegeben hat, dass sich einer Evaluation (nach dieser oder einer alternativen Theorie) unterzogen hat.“⁴⁴ (Preßmar, 2008)

Hinzu kommt die letztendlich allen Kompetenzbeschreibungen immanente methodische Schwierigkeit der Messung, hier insbesondere in der Kategorie Genussfähigkeit. Eine Operationalisierung kann kaum nach objektiven Kriterien erfolgen, liegt doch letztendlich der Bewertung ein individueller und in der Person begründeter Wertemaßstab zugrunde (Was für den einen ein Genuss ist, kann für den nächsten das Gegenteil bedeuten). Die grundsätzlichen Schwierigkeiten der Kompetenzdiagnostik formulieren Klieme und Leutner: „Offen ist, inwieweit Kompetenzmodelle aus Querschnittserhebungen in Modelle des kumulativen Kompetenzerwerbs eingebettet werden können. Hier muss die pädagogischdiagnostische Forschung an entwicklungspsychologische Theorien anschlussfähig gemacht werden. Weitere aktuelle Forschungsfragen betreffen (a) das Verhältnis von Wissen- und Kompetenzerwerb, (b) die Transferierbarkeit vs. Situationsspezifität von Kompetenzen, (c) die Verbindung von fach- bzw. domänenspezifischen und übergreifenden Kompetenzen sowie (d) die Verbindung von Wissen, Können, Überzeugungen (Beliefs) und Motivation,

⁴⁴ Der Autor hofft hiermit den Gegenbeweis liefern zu können.

die im modernen Kompetenzbegriff (etwa sensu Weinert) und in aktuellen Interessentheorien zusammengebracht werden.“ (Klieme & Leutner, 2005)

Oben ist bereits erwähnt, dass das Medienkompetenzmodell auch kritisch hinterfragt wird, denn bei Groeben werden – trotz des Begriffes „Dimensionen“ - Aufgabenfelder und Fähigkeiten zusammengefasst mit Dimensionen wie sie Aufenanger beschrieben hat (Tulodziecki, 2010b). An dieser Stelle soll diese wissenschaftstheoretische Diskussion nicht geführt werden, aber sie soll Erkenntnisse liefern, inwieweit das Medienkompetenzmodell tauglich für den schulischen Einsatz im Sinne einer theoretischen Folie der Beschreibung von Medienkompetenz bei Schülerinnen und Schülern sein kann.

3.7 Messung von Medienkompetenz

3.7.1 Verfahren der Kompetenzmessung

Kompetenzmessung muss weiter verstanden werden als eine „Zuordnung von Zahlenwerten und numerischen Verfahren zu empirischen Größen und Vorgängen“ (Mittelstraß, 1995). Dabei sind die Ausweitung der Messungen auf qualitative Formulierungen und Beschreibungen von Hypothesen trotz des Verlusts an methodischer Exaktheit ein Gewinn (Erpenbeck, 2007). In Frage kommen folgende Verfahren der Kompetenzmessung:

- quantitative Verfahren (z. B. Kompetenztests),
- qualitative Charakterisierungen (z. B. Kompetenzpässe),
- komparative Beschreibungen (z.B. Kompetenzbiographien),
- simulative Abbildungen (z. B. Flugsimulatoren),
- observative Erfassungen (z. B. Arbeitsproben).“ (ebd.)

In der Schule könnten im Prinzip alle Verfahren angewendet werden und ein Methoden-Mix im Sinne einer Triangulation verbessert u. U. die Messergebnisse, wie in dieser Untersuchung zu zeigen sein wird. Dabei darf man nicht vergessen, dass es sich um ein hierarchisches System handelt, die Teilnehmer in der Regel nicht freiwillig anwesend sind und ein striktes Bewertungssystem jeglicher Leistung (und oft genug auch von Verhalten herrscht⁴⁵). Aus diesem Grunde ist der Situation jeglicher Test-Szenarien besondere Sorgfalt zu schenken. Schuler führte den Begriff der sozialen Validität (Akzeptanz) in die Kompetenzmessforschung ein (Schuler H. , 2000) (vgl. auch Schuler H. /., 1992). Soziale Validität charakterisiert das Erleben der Bewerber in diagnostischen Situationen, wie Bewerbungsgespräche oder Assessment-Center. Er beschreibt im Konzept der sozialen Validität, dass die Reaktionen der Personen auch von folgenden Parametern abhängen:

⁴⁵ "Gute" Schüler lernen oftmals ein Verhalten im Sinne der Sozialen Erwünschtheit. (Gut beschrieben bspw. bei Bortz und Döring 1995) (Bortz & Döring, 1995)

- Information
- Partizipation/Kontrolle
- Transparenz
- Urteilkommunikation/Feedback

Die soziale Validität bemüht sich darum, diesen eignungsdiagnostischen Prozess als faire und partnerschaftliche Situation im Sinne einer gemeinsamen Problemlösung zu gestalten. (vgl. Schuler H. , 2000)

3.7.2 Kompetenzmessungen in der Schule

Die Messung von Kompetenzen hat in den Schulen mit der deutschen Beteiligung an internationalen Vergleichsstudien (erstmalig 1995 bei TIMSS, 2000 mit dem Programme for International Student Assessment, PISA, wiederholt 2003, 2006, 2009 und 2012) und nicht zuletzt durch die Diskussion und Einführung nationaler Bildungsstandards eine besondere Bedeutung erlangt. PISA erhebt seine Daten bei der auch hier relevanten Zielgruppe der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler und „auf zentrale und grundlegende Kompetenzen, die für die individuellen Lern- und Lebenschancen ebenso bedeutsam sind wie für die gesellschaftliche, politische und wirtschaftliche Weiterentwicklung!“ (PISA-Konsortium, 2004). Im Jahre 2000 lag der Schwerpunkt der internationalen Studie auf der Messung von Lesekompetenz, die einige Rückschlüsse auf einen kleinen Teil der Mediennutzung zuließen, so beim Punkt „diskontinuierliche Texte“, wie Gapski (Gapski, 2001) feststellt, aber „Eine konzeptionelle Übertragung der Kompetenzstufen auf audiovisuelle und digitale Medien und die „Messung von Medienkompetenz“ im Rahmen von PISA erfolgte bislang – wohl auch aus Gründen des Erhebungsaufwandes und der Schwierigkeit, geeignete Testumgebungen zu schaffen – nicht (Gapski, 2001).

Inwieweit welche Kompetenzen gemessen werden können, ist noch immer Gegenstand des wissenschaftlichen Diskurses, aber auch ein Anliegen der pädagogischen Praxis: Hechenleitner stellt dazu fest: „Allerdings ist zu beachten, dass Kompetenzen in unterschiedlichem Maße einer Überprüfung bzw. Messung zugänglich sind. Zu klären, welche Kompetenzen mit welchen Instrumenten am besten erfasst werden können und sollen, ist daher ein wichtiges Anliegen der pädagogischen Praxis“ und „Internationale Vergleichsstudien wie PISA und DESI zeigen, dass über interessante und anspruchsvolle Aufgaben auch überfachliche Kompetenzdimensionen wie Problemlösen, Lernstrategien, Vertrautheit mit Informationstechnologien einer Messung zugänglich sind. Es gibt jedoch auch Kompetenzen, die schwer bzw. nur mit erheblichem Aufwand messbar sind, da sie z. B. die Einstellung, Haltung und Motivation von Menschen betreffen. Zur schulischen Diagnose und Förderung

solcher Kompetenzen bleiben pragmatische Instrumente, die eher einer Einschätzung denn einer exakten Messung dienen, wie z. B. Beobachtungs- bzw. Fragebögen, eine wichtige Unterstützung für die Lehrkraft. “ (Hechenleitner, 2006).

Die KMK-Bildungsstandards (KMK, 2003) definieren Verfahren zur Messung operationalisierbarer Leistungserwartungen auf Grundlage von Kompetenzmodellen aus Kompetenzstufen (früher Kompetenzbereiche genannt) (vgl. KMK).

Im Weiteren sollen solche operationalisierten Leistungserwartungen für Medienkompetenz im schulischen Kontext formuliert werden. Ein Beispiel aus dem Fach Deutsch soll das Prinzip verdeutlichen und den Vergleich im Rahmen dieser Untersuchung ermöglichen:

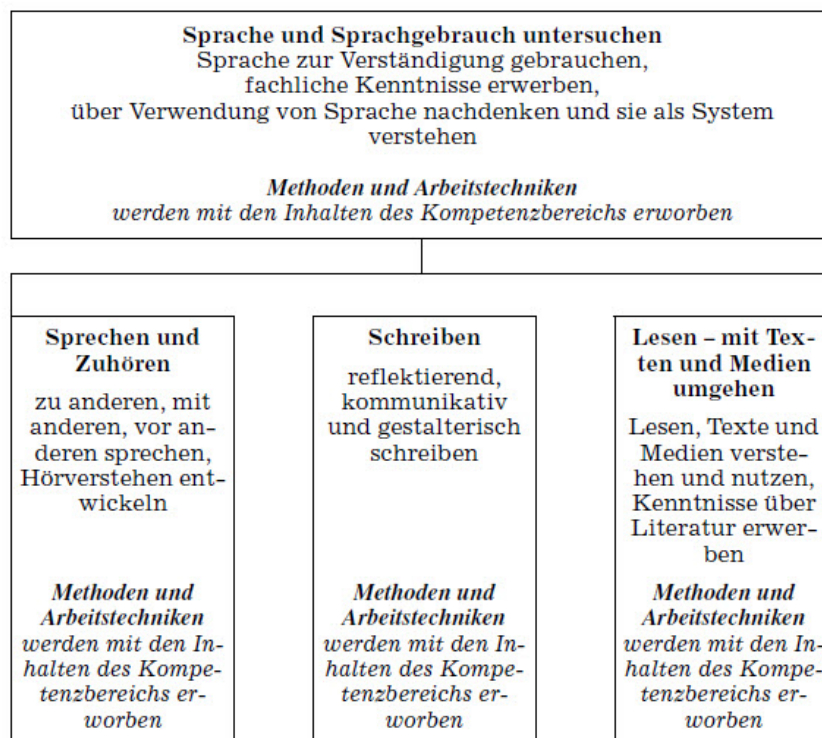


Abbildung 3-13: Grafik entnommen (KMK, Beschlüsse der Kultusministerkonferenz Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss - Beschluss vom 4.12.2003, 2003)

Hier aufgeführt sind die vier Kompetenzbereiche „1) Sprechen und Zuhören“, „2) Schreiben“, „3) Lesen – mit Texten und umgehen“ und übergeordnet „4) Sprache und Sprachgebrauch verstehen“ als Bildungsstandards für das Fach Deutsch. Sie werden wie folgt definiert (hier in kurzen Auszügen zur Verdeutlichung):

Sprechen und Zuhören. Die Schülerinnen und Schüler bewältigen kommunikative Situationen in persönlichen, beruflichen und öffentlichen Zusammenhängen situationsangemessen und adressatengerecht. (...)

Schreiben. Die Schülerinnen und Schüler kennen die vielfältigen Möglichkeiten des Schreibens als Mittel der Kommunikation, der Darstellung und der Reflexion und verfassen selbst adressatengerecht Texte. Dem Schreibanlass und Auftrag entsprechende Texte

verfassen sie eigenständig, zielgerichtet, situations- und adressatenbezogen und gestalten sie sprachlich differenziert, wobei sie sprachliche Mittel gezielt und überlegt einsetzen. (...)

Lesen – mit Texten und Medien umgehen. Die Schülerinnen und Schüler verfügen über grundlegende Verfahren für das Verstehen von Texten, was Leseinteresse sowie Lesefreude fördert und zur Ausbildung von Empathie und Fremdverstehen beiträgt. Sie entnehmen selbstständig Informationen aus Texten, verknüpfen sie miteinander und verbinden sie mit ihrem Vorwissen. Dafür entwickeln sie verschiedene Lesetechniken und setzen Lesestrategien gezielt ein. (...)

Sprache und Sprachgebrauch untersuchen. Die Schülerinnen und Schüler denken über Sprache und Sprachgebrauch nach, um das komplexe Erscheinungsbild sprachlichen Handelns – des eigenen und fremden – und die Bedingungen, unter denen es zustande kommt bzw. aufgenommen wird, zu verstehen und für die eigene Sprachentwicklung zu nutzen. Sie untersuchen und formulieren Texte nach funktionalen, normativen und ggf. ästhetischen Gesichtspunkten. (...)“ (KMK, 2003)

Auf dieser Grundlage lassen sich Kompetenzen operationalisieren, also als überprüfbare Performanz formulieren. So definiert der Kernlehrplan für das Fach Deutsch für das Gymnasium in Nordrhein-Westfalen (Schulministerium, 2007) auf Grundlage der Bildungsstandards u. a. folgende Kompetenzen, über die Schülerinnen und Schüler verfügen (sollen), die am Gymnasium die Jahrgangsstufe 9 erfolgreich absolviert haben: (in Auszügen als Beispiele)

Sprechen: sich artikuliert, verständlich, sach- und situationsangemessen äußern (...)

Zuhören: wesentliche Aussagen aus umfangreichen gesprochenen Texten verstehen, diese Informationen sichern und wiedergeben (...)

Texte schreiben: formalisierte lineare Texte/nicht-lineare Texte verfassen: z. B. sachlicher Brief, Lebenslauf, Bewerbung, Bewerbungsschreiben, Protokoll, Annonce/Ausfüllen von Formularen, Diagramm, Schaubild, Statistik (...)

Lesen – Umgang mit Texten und Medien: Lesetechniken und -strategien: über grundlegende Lesefertigkeiten verfügen: flüssig, sinnbezogen, überfliegend, selektiv, navigierend (z. B. Bild-Ton-Text integrierend) lesen (...)

Umgang mit Sachtexten und Medien: verschiedene Textfunktionen und Textsorten unterscheiden: z. B. informieren: Nachricht; appellieren: Kommentar, Rede; regulieren: Gesetz, Vertrag; instruieren: Gebrauchsanweisung

Reflexion über Sprache: Sprache als Mittel der Verständigung: beim Sprachhandeln die Inhalts- und Beziehungsebene im Zusammenhang mit den Grundfaktoren sprachlicher

Kommunikation erkennen und berücksichtigen: gelingende bzw. misslingende Kommunikation; öffentliche bzw. private Kommunikationssituationen (...).

Für diese Kompetenzen, die am Ende der Klasse 9 im Fach Deutsch am Gymnasium erworben sein sollen, lassen sich Zwischenstufen (= Niveaus der Bildungsstandards) definieren (und ihre Erreichung im Schulalltag überprüfen), die als „Kompetenzerwartungen am Ende der Jahrgangsstufen 6, 8 und 9“ (Schulministerium, 2007) im Kernlehrplan bezeichnet werden. Mit der Formulierung dieser Kompetenzstufen der verschiedenen Jahrgänge sind unterschiedliche Niveaus ausgewiesen, bei deren Definition „neben fachdidaktischen und pädagogisch-psychologischen Erkenntnissen die empirische Bildungsforschung eine wesentliche Rolle [spielt]“ (Hechenleitner, 2006). So auch im Bereich der Standards zu Medienbildung bei Tulodziecki (Tulodziecki, 2010b).

3.7.3 Verfahren zur Messung von Medienkompetenz

Während es zur Erfassung beruflich relevanter Kompetenzen zahlreiche (vgl. Erpenbeck, 2007) zum Teil sehr elaborierte, gut erprobte und evaluierte Verfahren gibt, existiert noch kein anerkanntes Verfahren zur Messung von Medienkompetenz im schulischen Rahmen. Herzig bezeichnete 2001 die Leistungsmessung und -bewertung von Medienkompetenz in Form einer empirischen Operationalisierung und Messung gar als "neu" (Herzig, 2001). Goertz fasste die Problematik 2006 folgendermaßen zusammen: „In den vergangenen Jahren wurde eine Reihe von Konzepten zur Erfassung von Medienkompetenz entwickelt. Allerdings hat kein Ansatz den Anspruch einer universell gültigen „Währung“ erhalten. Für die Zwecke einer universellen Messung von Medienkompetenz, beispielsweise für eine Überprüfung im Rahmen einer PISA-Studie, wurde bisher noch kein geeignetes Instrument gefunden“ (Goertz, 2006). Nach einem Vergleich der Instrumente KompetenzKompass NRW⁴⁶, Gaus Job-Profiler (s. Gaus, 2011), KODE© (vgl. Kreuser, 2007), KODE©X (s. hierzu: Competenzia), Kasseler-Kompetenz-Raster (vgl. Kauffeld, 2001), Learn2work (s. hierzu: KORION), e-profiling (vgl. hierzu: Wittkuhn) und des European Qualification Frameworks (EQF) (EU, 2011) kommt er in Bezug zur Übertragbarkeit auf Medienkompetenz zu vier Kernthesen:

- “Die Art der Messinstrumente hängt vom Ziel und von der Zielgruppe der Messung ab“ (...)
- Eine deutliche Präferenz sollte bei Messverfahren der Medienkompetenz auf der Selbstauskunft durch persönliche Interviews liegen. (...)

⁴⁶ Entwickelt am ehemaligen Landesinstitut für Qualifizierung, aufgelöst 2006, die Webadresse ist nicht mehr verfügbar.

- Ein Verfahren zur Erfassung von Medienkompetenz sollte auf jeden Fall eine quantifizierbare Messung enthalten. Ergänzt werden kann dieses Instrument durch qualitative Verfahren, die dieses Ergebnis abrunden und relativieren können. (...)
- Computergestützte Messeinstrumente haben Vorteile für den Forscher.“ (Goertz, 2006).

Auf dieser Grundlage legte das Institut für Medien- und Kompetenzforschung (MMB)⁴⁷ ein Konzept vor, das diese Bedingungen erfüllen sollte. Es orientiert sich i. w. an den Dimensionen von Tulodziecki (vgl. Tulodziecki, 1997) und misst Technische Kompetenz, Inhaltskompetenz, Medienwissen, Gestaltungskompetenz, Reflexionskompetenz und Verantwortung (vgl. Goertz, 2006). In diesem additiv-testarischen Modell (vgl. hierzu auch Herzig, 2001) wird der komplexe Begriff in Teilbereiche zerlegt, der dadurch an Trennschärfe gewinnen soll und einzeln gemessen werden kann. Dadurch sind quantifizierbare (s.u.) Ergebnisse möglich. Herzig schlug 2001 ein solches Modell vor, damit sich die Ergebnisse der einzeln erfassten Kenntnisse und Fähigkeiten zu einem "Gesamtbild" zusammenfügen (Herzig, 2001).

Im MMB-Konzept können Einzelpersonen Fragen am Computer beantworten, wie etwa „Haben Sie schon einmal einen Videofilm oder eine digitale Filmaufnahme nachbearbeitet?“ oder „Kommt es vor, dass Sie über einen Spielfilm, den sie im Fernsehen gesehen haben, auch nach zwei Tagen noch nachdenken?“. Alle Antworten gehen, geordnet nach den o.a. sechs Indices, zusammengefasst in eine Auswertung ein, die als Netzdiagramm dargestellt wird.

⁴⁷ Das MMB ist ein privates Forschungsinstitut mit Hauptsitz in Essen, Goertz dort tätig.

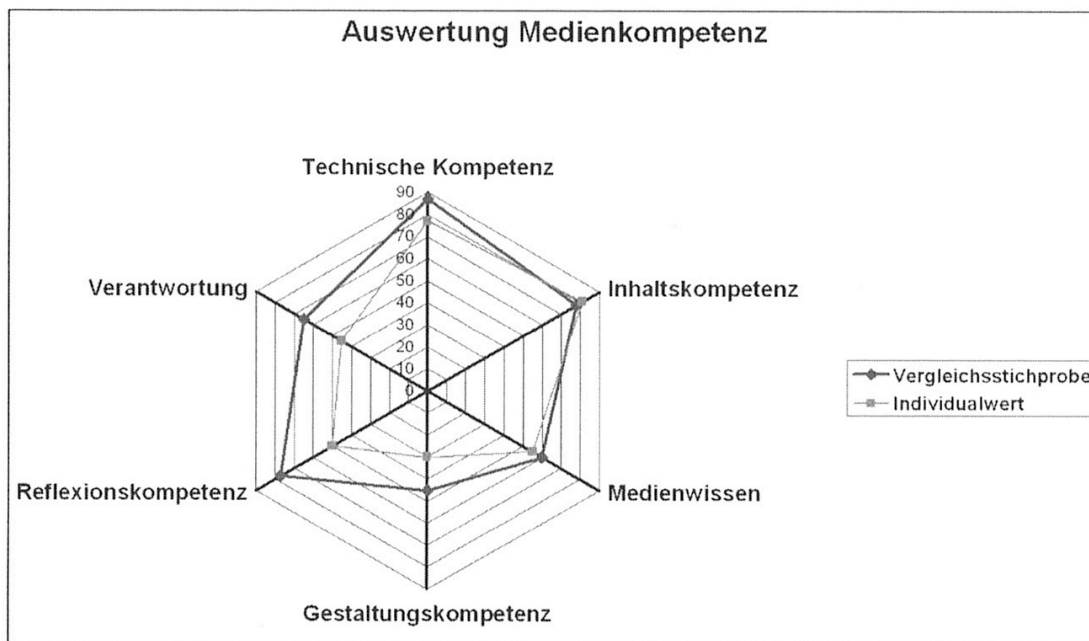


Abbildung 6: Darstellung der Medienkompetenzdimensionen als Netzdiagramm © MMB 2006

Abbildung 3-14, Darstellung der Medienkompetenzdimensionen als Netzdiagramm des MMB, entnommen Goertz 2006

Der Vorteil einer solchen grafischen Darstellung liegt sicherlich in der visualisierten Vergleichsmöglichkeit des Individualwertes mit der Gesamt-Stichprobe. Bei einer Durchführung in der Schule ließen sich dabei Defizite erkennen, die bei Schülerinnen / Schülern in Form von Fördermaßnahmen aufgearbeitet werden könnten. Ein Problem ist, dass es sich um eine Momentaufnahme⁴⁸ handelt, während Medienbildung als Prozess aber besser beschrieben ist. Als eine Methode neben anderen aber kann dieses Instrument gewinnbringend sein und soll hier in veränderter Form Anwendung finden.

Im Gegensatz zu dem "additiv-testarischen" Modell kann das "integrativ-dokumentarische" Modell gelten, dessen klare Ausprägung insbesondere im "Portfolio:Medienkompetenz"⁴⁹ zu finden ist. Das Konzept wurde in NRW vom Schulministerium entwickelt und erprobt und gemeinsam mit dem Niedersächsischen Landesamt für Lehrerbildung und Schulentwicklung weiterentwickelt. (NRW, 2012; Hauf-Tulodziecki, 2003). Darin geht es nicht um eine quantitative Messung von Medienkompetenz, sondern um die (Eigen-) Einschätzung anhand von Gütekriterien (als "kennen gelernt", "eingestiegen", "fortgeschritten" und "profifhaft"). Dieses für die Schule entwickelte Konzept weist keine Beurteilung durch die Lehrkraft in Notenform auf, sondern nur Kommentare. Hier ist das Gesamtbild aus Selbst- und Fremdevaluation bedeutsam und zeigt keine Momentaufnahme, sondern eine Prozess-

⁴⁸ Ein Screenshot von Performanz der Medienkompetenz einer Person, wenn man so will.

⁴⁹ Eine ausführliche Beschreibung findet sich bei der Medienberatung Niedersachsen durch einen Leitfaden: http://www.nibis.de/nli1/chaplin/portal%20neu/materialien_verleih/nils_publicationen/medienberatung/web_portfolio2010.pdf

orientierung.⁵⁰ Dem "Portfolio:Medienkompetenz" liegt das Kompetenzmodell von Tulodziecki zugrunde.

Gapski schlägt vor, die Erfahrungen aus anderen Bereichen der Kompetenzmessungen wie "ICT literacy", "media literacy" oder "information literacy" zu nutzen (Gapski, 2006, S. 23). Eine der größten Untersuchungen dazu ist der Adult Literacy and Life Skills Survey (ALL) und das "Programme for the International Assessment of Adult Competencies" der OECD. Es handelt sich bei beiden um internationale, vergleichende Erhebungen bei Erwachsenen und sind in ihrer Kontinuität (wie PISA) ein typisches large-scale-assessment-Instrument, das vergleichende Aussagen über die Zeit zulässt. Darin werden u.a. Nutzungshäufigkeiten und -zweck verschiedener Medien abgefragt. Es erfolgt eine Selbsteinschätzung bezüglich der individuellen Kompetenzen (so in den Bereichen Beherrschung der Landessprache, Mathematische Grundkenntnisse, Problemlösefähigkeit, Sozialkompetenz, motorische/körperliche Fähigkeiten u.a. sowie Medienkompetenz mit den Variablen technische Bedienungskompetenz, Textverarbeitung, Tabellenkalkulation, E-Mail-Nutzung, Internetnutzung) (ausführlich bei Gnahs, 2006). Wie schon aus dieser kurzen Erwähnung zu erkennen ist, werden nur einzelne Aspekte der Dimension "Medienspezifischen Rezeptionsmustern" (Groeben) bzw. Mediennutzung (Tulodziecki und Baacke) berührt. Außerdem ist zu kritisieren, dass sich über die Selbstauskünfte zur Nutzungshäufigkeit etc. keinerlei qualitativen Schlüsse zur Medienkompetenz ziehen lassen.

Auch Balceris kommt bezüglich des Vorhandenseins probater Mittel zur Medienkompetenzmessung 2011 zu einem ähnlich ernüchternden Schluss wie andere Autoren und verweist auf die wenigen vorhandenen Versuche von Treumann et al. (Treumann, Meister, Sander, & Hagedorn, 2007), Goertz (Goertz, 2006) und Groeben / Hurrelmann (Groeben, 2002b) : "Innerhalb der Medienpädagogik wurde der Operationalisierung bzw. empirisch-quantitativen Messung und der psychometrischen Modellierung von Medienkompetenz bis auf wenige Ausnahmen (...) kaum Aufmerksamkeit geschenkt." (Balceris, 2011). Ähnlich auch Kammerl und Ostermann, die im Rahmen der Expertise zum Stellenwert der Medienkompetenzförderung in Schulen 2010 feststellen, dass es im Rahmen des formalen Bildungswesens noch immer an einem geeigneten Erhebungsinstrument fehlt (Kammerl & Ostermann, 2010).

Oben wurde bereits angedeutet, dass das Verständnis des Begriffes von Kompetenz aus der Bildungsforschung nutzbar gemacht werden könnte für eine Medienkompetenzmessung in der Schule bei Kindern und Jugendlichen. Vor allem Schaumburg und Hacke weisen da-

⁵⁰ Übrigens auch eine Produktorientierung in Form einer "Media-Box", in der Medienprodukte gesammelt werden können. Dieser Punkt wird in allen Modellen der Medienkompetenzmessung zwar genannt, so als "(produktive) Partizipationsmuster" bei Groeben, aber selten methodisch ermöglicht.

rauf hin (Schaumburg & Hacke, 2010): Aus dem kognitionspsychologischen Begriffsverständnis heraus hat sich folgende Abfolge der Kompetenzmessung in der Bildungsforschung entwickelt⁵¹:

1. Reduktion des zu messenden Konstrukts auf (kognitive) Grundkompetenzen
2. Operationalisierung der isolierten Grundkompetenz und Konstruktion entsprechender Leistungstests
3. Skalierung von Ergebnissen auf einer Fähigkeitsdimension und Ermittlung von Kompetenzstufen (Schaumburg & Hacke, 2010)

In dieser scheinbar leichten Übertragbarkeit verbergen sich jedoch nicht einfach aufzulösende Detailprobleme. Bei der Reduktion auf kognitive Grundkompetenzen muss davon ausgegangen werden, dass jedem Medienhandeln ebendies zugrunde liegt, "eine wie auch immer geartete kognitive Struktur" (Schaumburg & Hacke, 2010). Mit Blick auf die Dimensionen von Groeben wird schnell deutlich, dass vor allem seine "Medienbezogene Genussfähigkeit" keine Verengung auf die kognitive Dimension erlaubt: "[Die absolute Priorität auf die Perspektive der Kritikfähigkeit in der Medienpädagogik und -didaktik] Das bedeutete für das Konzept der Genussfähigkeit, wo und wenn es denn thematisiert wurde, ebenfalls eine Konzentration auf die kognitive Dimension und damit eine - letztendlich bildungsbürgerlich zu nennende - Verengung der Emotions- und Motivationsperspektive." (Groeben, 2002b, S. 170). Hinzu kommt, dass zu untersuchendes Medienhandeln in seiner Vielfalt auch viele verschiedene Nutzungsdimensionen beinhaltet, "wodurch ein mehrdimensionales Kompetenzmodell entstehen würde" (Balceris, 2011).

Schaumburg und Hacke betonen darüber hinaus, dass faktisch vorhandenes Wissen über Sachverhalte und komplexe Zusammenhänge (deklaratives Wissen) ebenso gemessen werden sollte wie praktisch nutzbares Wissen für die Ausführung von Fertigkeiten bzw. kognitive Fähigkeiten (prozedurales Wissen) (Schaumburg & Hacke, 2010). Dies müsste sich in der Testkonstruktion wiederfinden, was diese kompliziert. In dieser Untersuchung wird dem durch einen Methodenmix begegnet, der auch Selbst-Reflexionen und (Fremd-) Beobachtungen einschließt, die oftmals besser geeignet scheinen, prozedurales Wissen, hier im Medienhandeln, einschätzen zu können.

Hinzu kommt ein Grundproblem der Medienkompetenz-Dimensionen, die Ergebnisse so skalieren zu können, dass sie eine umfassende Medienkompetenz über alle Medien abbilden (vgl. Schaumburg & Hacke, 2010). Groeben reagiert darauf, indem er in seiner Konzeptexplikation von einem Medienbegriff "quasi mittlerer Reichweite" ausgeht und damit vor allem technologische Kommunikationsmittel bzw. -instrumente versteht. Dabei ver-

⁵¹ PISA und die (nationale) Formulierung von Bildungsstandards kann hier geradezu als Musterbeispiel dienen.

gisst er nicht, dass damit auch Sozialisationsinstanzen vorliegen, die das Selbst- und Weltbild der Individuen beeinflussen (Groeben, 2002b, S. 160). Für diese Untersuchung wird aus diesem Grunde Medienkompetenz gemessen bei digitalen Medien, s.o.

Auch die Vielfalt der Lebenssituationen, oft klassifiziert über Altersgruppen, bergen methodische Schwierigkeiten. Gapski kommt zu dem Schluss: "Als gesellschaftliche Querschnittskompetenz für alle Zielgruppen und alle Lebenszusammenhänge ist Medienkompetenz (...) nicht sinnvoll zu operationalisieren" (Gapski, 2006). Aus diesem Grunde wird in dieser Untersuchung die Zielgruppe der jugendlichen Medienscouts in den Klassen 8 und 9 (damit im Alter von 13 bis 15 Jahren) genau definiert.

3.7.4 Beispiele

An dieser Stelle soll ein Blick geworfen werden auf ausgewählte Untersuchungen zum Medienhandeln, zur Medienintegration oder zur Medienkompetenz von Jugendlichen bzw. in der Schule, wie sie oben bereits erwähnt wurden. Dabei soll auch immer wieder die Frage beantwortet werden, inwieweit sie für die Beschreibung von Medienkompetenz bei jugendlichen Medienscouts hier nutzbar gemacht werden können.

3.7.4.1 Medienhandeln Jugendlicher bei Treumann et al. 2002

Treumann et al. führten 2001 und 2002 auf Grundlage des Bielefelder Medienkompetenzmodells eine repräsentative Fragebogenerhebung von 3271 Jugendlichen und jungen Erwachsenen (Alter von 12 bis 20 Jahren) in Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt durch (hier und im Weiteren dargestellt in: Treumann, Meister, Sander, & Hagedorn, 2007). Sie ergänzten dies durch zehn Gruppendiskussionen (mit je ca. acht Teilnehmern). Nach einer Typologisierung (s.u.) führten sie 38 Interviews mit Jugendlichen, die einem Prototypen entsprachen. Ihre Ausgangshypothese, Jugendliche lassen sich in Bezug auf ihr Medienhandeln in inhaltlich voneinander unterscheidbare Gruppen unterscheiden, konnten sie bestätigen und formulierten sieben Typen (in Klammern die Häufigkeitsverteilung): Die Bildungsorientierten - schlaue Engagierte (20,4%), die Positionslosen - unkritische Naive (20,3%), die Kommunikationsorientierten - unbedarfte Integrierte (19,1 %), die Konsumorientierten - pragmatische Hedonisten (17,4%), die Allrounder - versierte Avantgardisten (12%), die Deprivierten - unauffällige Einzelgänger (7,8%) und die Gestalter - kreative Macher (3,1%). Als Gründe konnten sie neben Alter und Geschlecht das elterliche Bildungsniveau ausmachen. Eine weitere Erkenntnis könnte von Nutzen sein beim Verständnis von Medienscouts. Treumann et al. konstatieren, dass Medien nicht als Auslöser für grundsätzliche Interessenveränderungen taugen, aber vorhandene Interessen unterstützen und anreichern. Sie sind damit "Verstärker" individuell

vorhandener Tendenzen (Treumann, Meister, Sander, & Hagedorn, 2007). Eine Typisierung der Medienscouts ist hier nicht sinnvoll, da die Typen vor allem auch über Alter und Bildungsschicht der Eltern definiert werden, was hier keine Bedeutung hat. Trotzdem wurden einige Variablen der Untersuchung hier genutzt.

3.7.4.2 Medienpädagogische Kompetenz nach Gysbers 2008

Im Auftrag der Niedersächsischen Landesmedienanstalt (NLM) führten Gysbers et al. vom Institut für Journalistik und Kommunikationsforschung (IJK) der Hochschule für Musik und Theater, Hannover von Oktober 2004 bis Januar 2005 eine empirische Studie zur Untersuchung zur medienpädagogischen Kompetenz und Performanz niedersächsischer Lehrkräfte durch (Gysbers, 2008). Darin erhoben sie mit einem Fragebogen an 106 Schulen und bei 1013 Lehrerinnen und Lehrern Daten zum medienpädagogischen Handeln, der medienpädagogischen Kompetenz und Einflussgrößen auf Kompetenz und Performanz. Die Ergebnisse waren ernüchternd, denn die Medienerziehung findet nur sporadisch statt und die Motivation der Lehrerinnen und Lehrer wurde als sehr gering eingeschätzt.. Gysbers et al. stellten fest: „Von einer systematischen, handlungsorientierten Medienerziehung ist der niedersächsische Schulalltag weit entfernt“ (ebd.) Und dies obwohl die Mehrheit der befragten Lehrkräfte die Vermittlung von Medienkompetenz für eine wichtige Aufgabe der Schule einschätzt. Ebenso desaströs war die Einschätzung aus 2005, dass die medienpädagogische Qualifikation der Lehrerinnen und Lehrer unzureichend ist. Die Autoren der Studie identifizierten „Medienpädagogische Lehrertypen“ als „Engagierte Medienprofis“, „Motivierte Pragmatiker“, „Informationstechnische Spezialisten“, „Bewahrpädagogische Medienkritiker“ und „Passive Medienmuffel“ (ebd.).

3.7.4.3 "Schüler online" bei PISA 2009

2009 wurde die Untersuchung "Schüler online" (OECD, 2009) der OECD als Zusatzerhebung im Rahmen von PISA 2009 (OECD, 2012) in 16 Mitgliedsländern (Korea, Neuseeland, Australien, Japan, Island, Schweden, Irland, Belgien, Norwegen, Frankreich, Dänemark, Spanien, Ungarn, Polen, Österreich und Chile sowie als Partner HongKong, Macao (beide China) und Kolumbien) durchgeführt, an der Deutschland nicht teilnahm. Die Teilnehmerinnen / Teilnehmer (wie immer bei PISA die 15-Jährigen) wurden darin getestet, wie gut sie sich auf Webseiten zurechtfinden und wie gut sie Texte am Bildschirm lesen. Neben den interessanten Ergebnissen zum Leseverständnis (so ist die Kluft zwischen Mädchen und Jungen bei digitalen Texten nicht so groß wie bei Print-Texten) schließt die Studie mit dem Fazit: "Die Studie belegt, dass das Textverständnis mit der Verbreitung von Computern in Privathaushalten ansteigt. Computer an Schulen führen allerdings nicht au-

tomatisch dazu, dass Schüler besser lesen." (OECD, 2009). In dieser Untersuchung wurde keine Medienkompetenz erhoben, sondern eine Lesekompetenz bei einer speziellen Textform am Bildschirm und hat somit keine Relevanz für diese Fragestellung im Rahmen dieser Arbeit.

3.7.4.4 INCOBI-R bei Richter et al. 2010

Das „Inventar zur Computerbildung“ (INCOBI) ist keine einzelne Studie, sondern das Instrument, mit dem praktisches und theoretisches Computerwissen, Computerängstlichkeit und computerbezogene Einstellungen (Richter, Naumann, & Groeben, 2001) erhoben werden können. 2010 legten Richter, Naumann und Horz unter dem Namen „INCOBI-R“ eine revidierte Fassung vor (Richter, Naumann, & Horz, 2010). Die Einstellungen werden darin über acht Einstellungsskalen operationalisiert, unterschieden nach evaluativem Fokus (persönliche Erfahrung vs. gesellschaftliche Folgen), Nutzungsdomänen (Lernen und Arbeiten vs. Unterhaltung und Kommunikation) und Valenz (positive vs. negative Einstellungskomponenten) (ebd.). Erprobt wurde die Konstrukt- und Kriteriumsvalidität 2010 mit 444 Studierenden und mit einer zweiten Stichprobe von 87 Studierenden repliziert (ebd.).

Ein Beispiel für das Praktische Computerwissen des INCOBI-R ist: „Ihr Computer ist abgestürzt, und Sie wollen ihn möglichst schonend neu starten. Was tun Sie? a) Ich drücke die Tastenkombination «Strg» + «Eingabe », klicke auf «Neu starten» und wähle «Scho-nend neu starten» aus. b) Ich drücke die Tastenkombination «Strg» + «Alt» + «Entf», klicke auf «Herunterfahren» und wähle «Neu starten» aus. c) Ich drücke die Tastenkombination «Ende» + «Eingabe », klicke auf «Neu starten» und wähle «Schonstart» aus. d) Ich drücke die Tastenkombination «Strg» + «Alt» + «Ende», klicke auf «Beenden» und wähle «Warmstart » aus. „ (ebd.).

Es darf aber nicht vergessen werden, dass mit INCOBI-R nur sehr enge, technologische Aspekte einer Medienkompetenz erfasst und weitere Dimensionen, bspw. nach Groeben, vernachlässigt werden. Aus diesem Grunde wurden in dieser Untersuchung nur einige der Variablen ausschließlich in zwei der schriftlichen Befragungen eingesetzt. Außerdem ist es von Bedeutung, dass das Instrument INCOBI-R bei Studierenden auf Validität geprüft wurde und nicht bei Jugendlichen. Bei den jungen Erwachsenen mit Hochschulreife ist von einer technologischen Basiskompetenz auszugehen (Richter, Naumann, & Horz, 2010). Unten ist ein Beispiel für eine Untersuchung mit dem Instrument INCOBI-R dargestellt.

3.7.4.5 Medienkompetenz in der Schule von Breiter 2010

Im Auftrag der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM) untersuchten Breiter et al. des Instituts für Informationsmanagement Bremen (ifib), „unter welchen Vorausset-

zungen und mit welchen Zielen Medien im Unterricht genutzt werden und wie Medienkompetenz in den Schulen in Nordrhein-Westfalen vermittelt wird.“ (Breiter, Welling, & Eric, 2010). Die Studie mit Laufzeit von 1. März 2009 bis 30. Juni 2010 wurde methodisch mehrdimensional angelegt mit einer repräsentativen Befragung mit Papier-Fragebögen der Lehrerinnen und Lehrer in NRW ($N=1458$), vertiefenden Fallstudien an Schulen auf Basis von Gruppendiskussionen und Experteninterviews. Dazu wurden neben den Lehrerinnen und Lehrern auch die Schulleitung, Schulträger, Schulaufsicht und Vertreterinnen und Vertreter der Fortbildungseinrichtung „Kompetenzteams“ (zur Konzeption s. Schulministerium NRW, 2014) befragt.

Breiter et al. attestierten der Schule, dass „Der Prozess der Mediatisierung hat die Schule langsam aber stetig verändert und gleichzeitig hat die Schule in diesem Prozess eine zentrale Funktion in Bezug auf die Aneignung von Medienkompetenz und die Integration von Medien in die schulische Unterrichtspraxis.“ (ebd.) Sie identifizieren acht Handlungsfelder für die Weiterentwicklung der Medienintegration: Ausbau der Lehrerbildung, Ausbau des Beratungs- und Unterstützungssystems, Verbesserung der Ausstattung, stärkere Einbeziehung der Eltern, Entwicklung und Bereitstellung von digitalen Lern- und Lehrmaterialien, Aufbau von schulischem Wissensmanagement, Integration digitaler Medien in die Qualitätssicherung und strategische Weiterentwicklung und Steuerung der schulischen Medienintegration.

3.7.4.6 M3K von Herzig 2012

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) führt mit einer Laufzeit von 2011 bis 2015 ein Forschungsprogramm mit dem Titel „Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung im Hochschulsektor“ (BMBF, 2010), das von einer Koordinierungsstelle an der Humboldt-Universität Berlin und der Johannes-Gutenberg-Universität in Mainz geleitet wird. Eines der Ziele der Förderung ist es, „Grundlagen für eine Evaluation der Kompetenzentwicklung und des Kompetenzerwerbs an Hochschulen zu schaffen, damit evidenzbasierte bildungspolitische, organisationale und individuelle Maßnahmen von den Entscheidungsträgern eingeleitet, hinsichtlich ihrer Wirkung kontrolliert und optimiert werden können“ (ebd.)⁵². Innerhalb des Programms werden 23 Forschungsprojekte gefördert, darunter „M³K“ zur Modellierung und Messung medienpädagogischer Kompetenz, geleitet von Bardo Herzig und Niclas Schaper der Universität Paderborn, Verbundpartner sind das Deutsche Institut für internationale pädagogische Forschung (DIPF), Institut für

⁵² Zitat trotz des Rechtschreibfehlers korrekt.

Informationsmanagement (ifb) und die Ruhr-Universität Bochum (Johannes Gutenberg Universität Mainz, 2014) .

Auf der Grundlage der Überzeugung, dass der Kompetenzerwerb von Schülerinnen und Schülern wesentlich von der medienpädagogischen Kompetenz ihrer Lehrerinnen und Lehrer abhängt, verfolgen Herzig et al. – neben dem Teilziel einen Zusammenhang zwischen Theorie und Praxis in Medienerziehung, Mediendidaktik, Schulorganisation und dem informellen Lernen sowie dem eigenen Mediennutzungsverhalten (u.a.) empirisch festzustellen – die „a) Entwicklung von medienerzieherischen und mediendidaktischen sowie schul- und organisationsbezogenen Kompetenzbereichen eines Kompetenzstrukturmodells zur medienpädagogischen Kompetenz, b) Bestimmung und empirische Überprüfung von Niveaudifferenzierungen für die medienerzieherischen und mediendidaktischen sowie schul- und organisationsbezogenen Kompetenzbereiche“ (ebd.)

Die Ergebnisse der Untersuchung lagen für diese Arbeit noch nicht vor und konnten so nicht nutzbar gemacht werden. Auch wenn der Schwerpunkt auf der medienpädagogischen Kompetenz der Lehrkräfte liegt, so wäre doch insbesondere die Entwicklung eines theoriegeleiteten Kompetenzstrukturmodells mit Ausdifferenzierung in Kompetenzbereiche und das Kompetenzniveaumodell von Interesse gewesen. Außerdem planten Herzig et al. eine Testentwicklung mit Aufgaben bzw. Variablen zur Operationalisierung der Kompetenzbereiche, die – wie gesagt – nicht zur Messung von Medienkompetenz von Schülerinnen und Schülern dienen sollte, sondern zur Erfassung der medienpädagogischen Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern. Unter der Annahme (s.o.), dass deren Qualität direkte Ursache für die Medienkompetenz von Schülerinnen / Schülern ist, so gibt es doch einen engen Zusammenhang zwischen dem Forschungsvorhaben von Herzig et al. und dieser Untersuchung.

3.7.4.7 Medienbezogene Kompetenzen bei Zylka 2013

INCOBI-R (Richter, Naumann, & Horz, 2010) wurde von Zylka und Müller 2013 bei Dozierenden ($N=53$) Schülerinnen und Schüler ($N=71$) und Lehramtsstudierenden ($N=208$) in Baden-Württemberg eingesetzt (Zylka, 2013). Die Fallstudie wurde an der Pädagogischen Hochschule Weingarten und in drei Schulen durchgeführt. Wie in dieser Untersuchung wurden die Fragebögen der Schülerinnen und Schüler im regulären Unterricht erhoben. Als zentrale Aussagen standen, dass Dozierende bei praktischem und theoretischem Computerverwissen bessere Werte erreichen als Studierende und Schülerinnen / Schüler. Es gab kein eindeutiges Ergebnis im Vergleich zwischen Schülerinnen / Schülern und Studierenden und es gibt bei allen Gruppen signifikante geschlechtsspezifische Unterschiede (ebd.). Die

Daten dieser Untersuchung wurden verglichen mit einer ähnlichen der gleichen Autoren zwei Jahre zuvor (Zylka & Müller, 2011), die als Ergebnis hatte, dass Lehramtsstudierende die Fragen zu Computerwissen nur zu 41,1% (theoretisches Wissen) und zu 44,3% (praktisches Wissen) richtig beantworteten und es sich kaum Veränderungen während des Lehramtsstudiums feststellen lassen. Auch 2011 gab es geschlechtsspezifische Unterschiede und die weiblichen Probanden hatten deutlich weniger Computerwissen als die männlichen (ebd.).

3.7.4.8 ICILS von Bos et al. 2013

Als International Computer and Information Literacy Study (ICILS) firmiert eine Untersuchung, die erstmals im internationalen Vergleich informations- und computerbezogene Kompetenzen von Jugendlichen messen sollte (Institut für Schulentwicklungsforschung, 2012). Dabei wurden schulische und außerschulische Rahmenbedingungen empirisch erfasst. Die Studie war eine Ergänzung bisheriger Schulvergleichs-Studien (IGLU, TIMS und PISA) und sollte "mit ihrem Design erstmalig nunmehr ICT-Literacy als vierte Schlüsselkompetenz im Sinne eines Grundbildungskonstrukts auf[greifen]" (Institut für Schulentwicklungsforschung, 2012) und wurde ebenfalls von der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) verantwortet, in Deutschland vom Institut für Bildungsforschung mit ihrem Leiter Wolfgang Bos in Dortmund. Als Stichprobe fungiert, s. PISA oben, wie immer die Jahrgangsstufe 8 in der Schule. In Deutschland wurde die Erhebung zwischen März und Juli 2013⁵³ an 136 Schulen durchgeführt, mit 2225 Schülerinnen und Schülern und 1386 Lehrerinnen / Lehrer. Als Definition für Aspekte der Informationskompetenz wurde definiert: Die Fähigkeit, „mit Hilfe digitaler Medien Informationen zu ermitteln, diese kritisch auszuwählen und effektiv zu nutzen“ (Senkbeil, Goldhammer, Wilfried Bos, Schwippert, & Gerick, 2014) und darauf aufbauend waren zentrale Fragestellungen der Untersuchung: Wie sammeln und verwalten die Schülerinnen und Schüler Informationen mit Hilfe von Computern? Und wie gut sind sie in der Lage, selbst Inhalte zu produzieren, diese mit anderen auszutauschen und die Informationen, die andere bereitstellen, zu bewerten? Damit wurden zwei Teilbereiche der Kompetenzen berücksichtigt: Informationen sammeln und organisieren sowie Informationen erzeugen und austauschen (Bos, et al., 2014). Es wurde eine Methode des computerbasierten Kompetenztests in einer Live-Software-Umgebung eingesetzt⁵⁴, aufgeteilt in vier Module und mit drei Aufgabentypen: Nicht-interaktive Variablen (information-based response tasks) (Multiple-Choice-Aufgaben, Zuordnung von Begriffen per Drag and Drop, kurze Antworten

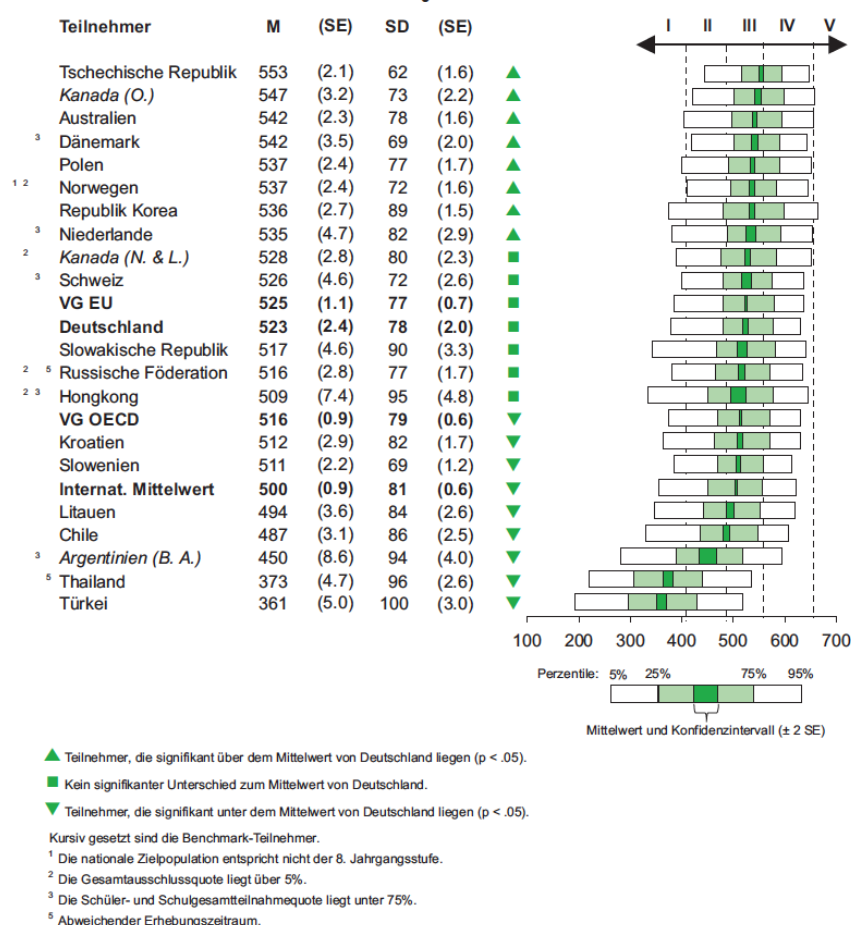
⁵³ In allen anderen Länder der Nordhalbkugel einheitlich von März bis Mai 2013, auf der Südhalbkugel von Oktober bis Dezember 2013.

⁵⁴ Und zusätzlich Online- und Papier-Hintergrundfragebögen, so bspw. bei Schülerinnen / Schülern zum familiären Hintergrund, vgl. ICILS 2013.

schreiben⁵⁵), Performanzaufgaben (skills tasks) (Link anklicken, Datei öffnen, Bild bearbeiten, Text finden / kopieren / einfügen, Grafik erstellen) und Autorenaufgaben (authoring tasks) (kleine Präsentation erstellen, kurzen Bericht verfassen, Stellungnahme zu einer Information schreiben) (ebd.).

Im internationalen Vergleich von 21 Bildungssystem (Australien, Chile, Dänemark, Deutschland, Hongkong, Kroatien, Litauen, Niederlande, Norwegen⁵⁶, Polen, Russische Föderation, Republik Korea, Schweiz, Slowakische Republik, Slowenien, Thailand, Tschechische Republik, Türkei, Argentinien⁵⁷, Kanada 1⁵⁸ und Kanada 2⁵⁹) belegte im Gesamtvergleich Deutschland den 11. Rang, aber etwa im Durchschnitt der Europäischen Union und Schweiz.

Abbildung 5.1: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich



IEA: International Computer and Information Literacy Study 2013

© ICILS 2013

Abbildung 3-15: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, entnommen ICILS 2013

⁵⁵ Hier aufgeführt sind Beispiele.

⁵⁶ Hier erhoben im Jahrgang 9

⁵⁷ Ausschließlich in Buenos Aires

⁵⁸ Neufundland und Labrador

⁵⁹ Ontario

Die Ergebnisse der Studie sind im Einzelnen nachzulesen im Berichtsband der Studie „ICILS 2013“⁶⁰ (Bos, et al., 2014) und sind hier nicht von zentraler Bedeutung und sollen nur mit Beispielen Erwähnung finden: Fast ein Viertel der Schülerinnen und Schüler (24,0%) erreichten die Kompetenzstufe (s.u.) IV. Die meisten Schülerinnen / Schüler (45,3%) erreichten Stufe III. Die Gymnasiasten erreichten im Schnitt deutlich höhere Werte als die Schülerinnen / Schüler anderer Schulformen, Mädchen waren signifikant besser als Jungen. Neben diesen Daten wurde die technische Ausstattung aus Lehrersicht an deutschen Schulen abgefragt und es zeigte sich, dass etwa die Hälfte der befragten Lehrerinnen und Lehrer⁶¹ aus Deutschland die schlechte technische Ausstattung bemängelten.

Für diese Untersuchung interessanter als der internationale Schulleistungsvergleich als Bildungssystemvergleich ist die Methodik von ICILS. Zum ersten Mal wurde ein theoretisch fundiertes und empirisch begründetes Kompetenzstufenmodell vorgelegt, hier für die so bezeichneten „computer- und informationsbezogene Kompetenzen“, die sich mit Blick auf die Tests auf die Dimensionen „Medienbezogene Kritikfähigkeit“ und „Selektion / Kombination von Mediennutzung“ sowie „Produktive Partizipationsmuster“ nach Groeben beziehen lassen. Damit sind auch Kompetenzen berührt, die hier bei Medienscouts beschrieben werden sollen, wenn auch nur jeweils einzelne Aspekte der o.a. Dimensionen. In ICILS beschreiben die Autoren fünf Kompetenzstufen, wie sie auch in dieser Untersuchung Anwendung finden sollen und auf dem Stufenmodell der Bildungsstandards beruht und vergeben dafür einen Skalenbereich in Form von Punkten.

⁶⁰ Online unter http://ifs-dortmund.de/assets/files/icils2013/ICILS_2013_Berichtsband.pdf, Abruf vom 4.1.2015

⁶¹ Befragt wurden diejenigen, die in der Jahrgangsstufe 8 unterrichten.

Tabelle 1.2: Kompetenzstufen in ICILS 2013 und deren Skalenbereiche der computer- und informationsbezogenen Kompetenzen

Kompetenzstufe	Benennung	Skalenbereich
I	Rudimentäre, vorwiegend rezeptive Fertigkeiten und sehr einfache Anwendungskompetenzen	< 407 Punkte
II	Basale Wissensbestände und Fertigkeiten hinsichtlich der Identifikation von Informationen und der Bearbeitung von Dokumenten	407 bis 491 Punkte
III	Angeleitetes Ermitteln von Informationen und Bearbeiten von Dokumenten sowie Erstellen einfacher Informationsprodukte	492 bis 575 Punkte
IV	Eigenständiges Ermitteln und Organisieren von Informationen und selbstständiges Erzeugen von Dokumenten und Informationsprodukten	576 bis 660 Punkte
V	Sicheres Bewerten und Organisieren selbstständig ermittelter Informationen und Erzeugen von inhaltlich sowie formal anspruchsvollen Informationsprodukten	≥ 661 Punkte

Die Metrik der Leistungswerte wurde international auf einen Mittelwert von 500 mit einer Standardabweichung von 100 transformiert.

Abbildung 3-16: Kompetenzstufen in ICILS 2013 und deren Skalenbereiche der computer- und informationsbezogenen Kompetenzen, entnommen ICILS 2013.

Die einzelnen Kompetenzstufen sind in Worten genau beschrieben und wie folgt operationalisiert: „Die unterste Kompetenzstufe I umfasst rudimentäre rezeptive Fertigkeiten und sehr einfache Anwendungskompetenzen, zum Beispiel das Anklicken eines Links. (...) Die Kompetenzstufe II beinhaltet den kompetenten Umgang mit basalen Wissensbeständen sowie sehr einfache Fertigkeiten im Umgang mit Informationen, z.B. eine einfache Bearbeitung von Dokumenten. (...) Schülerinnen und Schüler, die die Kompetenzstufe III erreichen, können angeleitet, also mit Hilfestellungen, Informationen ermitteln, diese bearbeiten sowie einfache Informationsprodukte (wie z.B. einfache Textdokumente) erstellen. (...) Die Kompetenzstufe IV umfasst das eigenständige Ermitteln und Organisieren von Informationen und das selbstständige Erzeugen von elaborierten Dokumenten und Informationsprodukten. (...) Die höchste Kompetenzstufe V beschreibt schließlich sehr elaborierte computer- und informationsbezogene Kompetenzen, zu denen das sichere Bewerten und Organisieren selbstständig ermittelter Informationen sowie das Erzeugen von inhaltlich und formal anspruchsvollen Informationsprodukten gehört.“ (Eickelmann, Gerick, & Bos, 2013)

Diese Operationalisierung war die Grundlage der Bewertung von Daten, die per Computer (über USB-Sticks an Test-Laptops mit der Software „Assessment Master“ der Firma SONET) in der jeweiligen Landessprache⁶² in vier Testmodulen mit je 30 Minuten Bearbei-

⁶² Was wichtig war, ansonsten hätte man die (Fremd-) Sprachenkompetenz erhoben und verfälschte Ergebnisse erhalten, bspw. bei einem gleichen Test in englischer Sprache.

tungszeit erhoben wurden. Pro Testmodul wurden fünf bis acht Aufgaben von je einer Minute Dauer gestellt sowie einer als „Autorenaufgabe“ bezeichneten von etwa 15 bis 20 Minuten Bearbeitungszeit. Jeder Schüler / jede Schülerin bearbeitete zwei der vier Module, die im Rotationsdesign zufällig geordnet wurden (Eickelmann, Bos, Gerick, & Kahnert, 2013).

Die Auswertung der Daten erfolgte über „spezifisch geschulte Kodiererinnen und Kodierer des IEA DPC“ (ebd.), die anhand einer ausführlichen Kodieranleitung die Punkte gem. der o.a. Kompetenzstufen vergaben. In gleicher Weise wird in dieser Untersuchung vom Verfasser verfahren.

3.7.5 Fazit

Die hier aufgeführten Beispiele berühren einzelne Aspekte wie das Medienhandeln Jugendlicher (Treumann, Meister, Sander, & Hagedorn, 2007) auf Grundlage – unter anderem – soziodemografischer Daten, die für diese Untersuchung nicht von Belang sind oder die medienpädagogische Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern (Gysbers, 2008) und Herzig 2012. Gut ausgearbeitet und untersucht ist der (kleine) Bereich der Medienkompetenz, der mit INCOBI-R erhoben werden kann (Zylka, 2013). Variablen daraus finden in dieser Untersuchung Verwendung und helfen bei der Beschreibung der Medienscouts. Die Ergebnisse von ICILS 2013 (Bos, et al., 2014) wurden erst nach der hier durchgeführten Datenerhebung veröffentlicht, bestätigen aber im Nachhinein das methodische Vorgehen der Operationalisierung in der vorliegenden Untersuchung sowie die Form der Zuordnung der Kompetenzstufen. Dem Verfasser standen nicht die technischen Möglichkeiten der Testumgebung in ICLIS zur Verfügung, die eigentlichen Aufgabenstellungen ähneln aber durchaus den dort gestellten.

3.7.6 Bildungsstandards zur Medienkompetenz von Tulodziecki und Moser

3.7.6.1 Ziele von Bildungsstandards

Seit wenigen Jahren wird auch in der Medienpädagogik versucht, Standards für die Medienbildung zu formulieren. Vor allem Tulodziecki (Tulodziecki, 2010b), für Deutschland und Moser (Moser, 2007) (Moser, 2006) (Moser, 2006a) für die Schweiz sind hier zu nennen. Damit soll einerseits das bildungspolitische Ziel verfolgt werden, die Medienbildung als fächerübergreifendes Element stärker (und verbindlicher) in der Schule zu verankern, zum anderen sollen Aufgabenpools und Testverfahren zur Messung von Medienkompetenz möglich werden (Moser, 2006a) (Moser, 2007).

Medienbildung nimmt insofern eine Sonderstellung ein, wie Tulodziecki betont, als dass es sich "nicht um ein Unterrichtsfach, sondern um einen fächerübergreifenden Bereich han-

delt" (Tulodziecki, 2010b, S. 81). Daraus erwächst ein Spannungsfeld, das "letztlich nicht auflösbar" (ebd. S. 82) ist. Tulodziecki sieht die Gefahr, dass Standards "als Mittel der Lernsteuerung im Sinne vorgegebener Ziele aufgefasst" (ebd.) werden und es "eine vorrangige Orientierung an Prüfbarkeit" (ebd.) gibt. Dubs bringt dies mit "teaching to the test" auf den Punkt und verweist darauf, dass der Unterricht sich beim Vorhandensein von Standards genau daran ausrichtet⁶³ (Dubs, 2005). Für ihn ist es die Kardinalfrage, wie sich die Erreichbarkeit von Standards prüfen lässt. Weiterhin sind Standards "u.a. mit dem Bestreben verbunden, zu bestimmten Zeitpunkten einheitliche Anforderungen zu erreichen" (ebd.) sowie "einer besonderen Orientierung an aktuellen Gegebenheiten" (ebd.) und meint damit die technischen Möglichkeiten von Software bspw. Schließlich sieht er ein Defizit in der Partizipation der direkt Betroffenen, denn "Standards werden in der Regel von Experten formuliert" (ebd.). Allgemein könnte man festhalten, dass die Gefahr besteht, Medienpädagogik zu "verschulen" und damit Medienbildung starr zu normieren und von oben herab zu vermitteln.

3.7.6.2 "Paderborner Ansatz" von Tulodziecki

Tulodziecki legt im "Paderborner Ansatz" (ausführlich beschrieben in: Tulodziecki, 2010b) die fünf Felder seiner Medienkompetenzbeschreibung (s. o.) zugrunde: 1. „Auswählen und Nutzen von Medienangeboten, 2. „Gestalten und Verbreiten eigener Medienbeiträge“, 3. „Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen“, 4. „Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen“ und 5. „Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung“, wobei er 1. und 2. als "Handlungsfelder" beschreibt und 3.-5. als "Inhalts- und Reflexionsfelder". Innerhalb dieser Felder findet eine Aufgliederung durch weitere Aufgabenbereiche statt. Tulodziecki legt mit Rückgriff auf verschiedene Entwicklungstheorien drei Niveaus fest (4. Klasse, 6. Klasse und 9. Klasse), mit insgesamt 55 Standards, die wiederum in drei Anforderungsklassen als "Mindest-, Regel- oder Höchststandard" (Tulodziecki, 2010b, S. 92) beschrieben werden sollten. So definiert er (als "Regelstandard", also einer Anforderung, die möglichst alle Schülerinnen / Schüler sollten erfüllen können) z. B. im 1. Aufgabenbereich "Auswählen und Nutzen von Medienangeboten" den Aspekt "Information" mit Niveau 1: "Verschiedene Möglichkeiten der Information, z. B. Nachschlagen im Lexikon, Internetrecherche oder Erkundung in der Realität, erläutern" (Tulodziecki, 2007b, S. 26). Er formuliert in seinem Modell keine Indikatoren und eröffnet diese Möglichkeit somit den Beteiligten am Umsetzungsprozess. Er

⁶³ Eine Erfahrung, die der Autor aus der schulischen Praxis seit der Einführung des Zentralabiturs bestätigen kann. Oftmals "verlangen" auch die Schülerinnen / Schüler eine solche strenge Ausrichtung, um auf die Abiturprüfung gut vorbereitet zu sein.

sieht die auf einem mittleren Abstraktionsniveau formulierten Standards als Basis für die Aufgabenentwicklung. (Tulodziecki, 2010b, S. 92)

3.7.6.3 "Zürcher Standardmodell" von Moser

Das "Zürcher Standardmodell" wurde entwickelt von der Pädagogischen Hochschule Zürich und der Bildungsdirektion Zürich⁶⁴ mit dem Versuch einer Synthese der Standards der International Society for Technology in Education (ISTE), dem Europäischen Computer-Führerschein (European Computer Driving Licence) (ECDL) und einer hauseigenen Vorlage, dem "Stufenübergreifenden Konzept für die Informatikbildung des Kantons Zürich". 2006 wurde das Kompetenzmodell aber von Moser und Scheuble grundlegend überarbeitet (vgl. dazu: Institut für Bildungsevaluation Zürich). Das Konzept⁶⁵ arbeitet mit einer zweidimensionalen Matrix von Handlungsfeldern auf der einen Seite und Kompetenzbereichen auf der anderen. So basieren die Handlungsfelder auf Baackes Grundgedanken: 1) Anwendung und Gestaltung von Medienprodukten, 2) Austausch und Vermittlung von Medienbotschaften und 3) Medienreflexion und Kritik. Diesem werden die drei Kompetenzbereiche Sachkompetenzen (deklaratives bzw. sachliches und konzeptuelles Wissen), Methodenkompetenzen (vor allem prozedurales Wissen bzw. Techniken) und Sozialkompetenzen (wie medial präformierte soziale Regeln) zugeordnet, woraus sich eine Matrix aus 9 Standards ergibt. Es wird in vier Kompetenzstufen (jeweils zum Ende der 2. Klasse, der Mittelstufe, der 8. Klasse und des 11. Schuljahres) differenziert, so dass insgesamt 36 Standards entstehen. So bspw. (zu 1) Anwendung und Gestaltung von Medienprodukten und Sachkompetenz) „Erfährt Medien als Unterstützung des Lernprozesses und der Kreativität“ (Moser, 2007, S. 46) Schließlich werden 181 Indikatoren formuliert, anhand derer eine Überprüfung stattfinden kann, so für o. a. Beispiel: "Ausgewählte Medien für vorgegebene Aufgaben selbstständig einsetzen" (Moser, 2006, S. 50). Bei der Messung der Standards setzt Moser weniger auf eigentliche Tests anhand genau definierter Aufgabenbeschreibungen, sondern auf "ganzheitliche Unterrichtsarrangements"(ebd. S. 49).

	Sachkompetenzen	Methodenkompetenzen	Sozialkompetenzen
Anwendung und Gestaltung (A)	Standard A1.1	Standard A1.2	Standard A1.3
Austausch und Vermittlung (B)	Standard B1.1	Standard B1.2	Standard B1.3
Reflexion und Medienkritik (C)	Standard C1.1	Standard C1.2	Standard C1.3

Abbildung 3-17: Kompetenzmatrix des „Zürcher Standardmodell“ nach Moser, entnommen Institut für Bildungsevaluation Zürich

⁶⁴ Auch in der Schweiz liegt die Bildungshoheit zu großen Teilen bei den Kantonen (wie in Deutschland bei den Bundesländern), so wie hier beim Kanton Zürich.

⁶⁵ Eine Broschüre zum Konzept ist zu finden unter http://www.ibe.uzh.ch/projekte/projektealt/entwicklungalt/ict/modell/broschuere_ICT.pdf (Letzter Aufruf vom 25.7.2012)

In diesem Modell findet man auch die didaktische Grundkonzeptionen einer "Ermöglichungsdidaktik" (im Sinne von Arnold, 2007), die, so Moser die "Bedingungen dafür schafft, dass sich Schülerinnen und Schüler mit den Informationsflüssen der Wissensgesellschaft selbständig und kompetent auseinanderzusetzen vermögen" (Moser, 2008, S. 90).

Neu an diesem Modell ist, dass nicht die Handlungsfelder gestuft und quasi auf die verschiedenen Jahrgangsstufen in der Schule verteilt werden, sondern die Kompetenzen (Moser, 2006a, S. 18)

3.7.6.4 Entwicklungsschritte nach Herzig und Grafe

Herzig und Grafe beschrieben 2010 die Entwicklungsschritte zur Entwicklung von Medienkompetenz-Standards (Herzig & Grafe, 2010), deren chronologischer Logik der Verfasser auch in wesentlichen Teilen⁶⁶ in dieser Untersuchung gefolgt ist. Sie sehen vier Schritte, die mit Leitfragen formuliert sind: „I. Aus welchem Rahmen heraus wird Mediekompetenz entwickelt bzw. lassen sich Leitideen für Medienbildung gewinnen / II. Wie lässt sich Medienkompetenz sinnvoll ausdifferenzieren? / III. Wie lassen sich Standards in der Medienbildung schulisch umsetzen? / IV. Wie lässt sich das Erreichen von Standards überprüfen?“ (ebd.). Darin enthalten sind viele Detailfragen, die Fragen nach der Anzahl von Niveaustufen, die in dieser Arbeit auf Grundlage der Standards der Kultusministerkonferenz-Empfehlungen für andere Kompetenzstandards in Schulfächern beschrieben werden oder die Ausdifferenzierung. Die Schritte nach Herzig und Grafe in der Übersicht:

- I. Medienkompetenz-Rahmen (Leitideen)
- II. Ausdifferenzierung von Medienkompetenz (Kompetenzbereiche, -felder, -dimensionen) / Ausdifferenzierung von Niveaustufen (Anzahl der Standards, Abstraktionsgrad, Indikatoren)
- III. Schulische Umsetzung (didaktische Prinzipien, Lernszenarien)⁶⁷
- IV. Messung (Verfahren, Techniken, Instrumente)

⁶⁶ Eine Ausdifferenzierung von Niveaustufen war hier nicht notwendig, da es sich bei den Mediencouts um Schülerinnen / Schüler der Klassen 8 und 9 handelt. Für eine weitere Forschung wäre dies wünschenswert, s. Kapitel **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**

⁶⁷ Hier mit dem Konzept der "Peer-Education" und "Mediencouts", wobei in der Ausbildung oftmals klassische Unterrichtssituationen stattfanden.

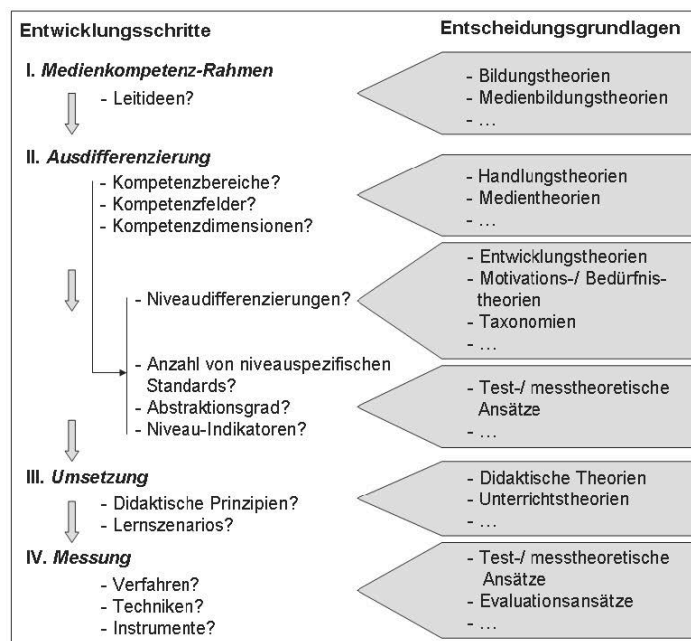


Abbildung 3-18: Entwicklungsschritte für Medienkompetenz-Standards nach Herzig und Grafe, entnommen Herzig & Grafe 2010

Auch Tulodziecki betont die Notwendigkeit eines solchen "mehrstufigen Entscheidungsprozesses" (Tulodziecki, 2010b, S. 86) und setzt dies in seinem Vorschlag eines Bildungsstandards um. Er betont dabei zu Recht, dass man ohne ein solches Verfahren den Eindruck erhält, die zugrundeliegenden Kompetenzmodelle seien ein "empirisch oder normativ vorgegebenes Muster, das man nur zu erfassen brauche" (ebd.), was hieße sie gegen Kritik abzusichern und nicht mehr als offenen Entscheidungsprozess zu betrachten.

3.7.7 Fazit zur Messung von Medienkompetenz

Alle o.a. Autoren betonen die Schwierigkeiten bei der Erstellung von Tests o. ä. zur Medienkompetenzmessung. Herzig / Grafe betonen mit Blick auf die Überprüfung von Standards: " Da es sich bei den Kompetenzen in der Regel nicht um eindimensionale Konstrukte handelt, stellt die Entwicklung von Messinstrumenten eine besondere Herausforderung dar. Elaborierte Überlegungen dazu im Medienbereich oder gar empirische Befunde dazu liegen noch nicht vor, sondern markieren ein besonderes Forschungsdesiderat." (Herzig & Grafe, 2010, S. 117)

Tulodziecki formuliert im Rahmen seines "Paderborner Ansatzes" folgende Kriterien (Tulodziecki, 2010b, S. 94) für Aufgaben, die in Form von Tests gestellt werden:

- Rückschluss-Möglichkeit auf das Erreichen des formulierten Standards
- Bedeutsamkeit für den Probanden
- Situiertheit, Bezogenheit auf die Lebenssituation
- Handlungsbezug für gegenwärtiges oder zukünftiges Handeln
- Hinweise auf eine mögliche Förderung

Leider sind oft Videos gesperrt, da sie vom User gelöscht oder in meinem Land nicht verfügbar sind. Dann gehe ich auf „MyVideo“ und schaue mir sie dort an. (W06)

4 Peer-Education

In diesem Kapitel wird der pädagogische Ansatz der Peer-Education in einer Übersicht dargestellt. Es werden die theoretischen Grundlagen, einige Beispiele, die politische Forderung und die Kritik an der Peer Education erläutert.

4.1 Theoretische Grundlagen

4.1.1 Einführung

Jugendliche stehen vor einer Reihe von Entwicklungsaufgaben, so die „Entwicklung und der Erwerb von Handlungskompetenzen, die Herausbildung von Identität und die Befähigung zur Teilhabe am sozialen und kulturellen Leben“ (Hurrelmann & Quenzel, 2012). In dieser Zeit bilden die Gleichaltrigen einen zunehmend bedeutsamen Bezugsrahmen im Sinne einer Referenzgruppe (ebd.). Die Schule stellt dabei – schon zu Zeiten der üblicherweise Halbtagschulen – ein wichtiges Umfeld dar, um soziale Kontakte aufzubauen und aufrechtzuerhalten (Krappmann & Oswald, 1995). Es gibt erste Hinweise darauf, dass sich die Bedeutung der Schule als „Ort der Freundschaft“ (Lüpschen, Salisch, & Kanevski, 2012) in Zeiten von in Deutschland zunehmend eingeführten Ganztagschulen noch verstärken wird.

Peers sind wichtig für die Entwicklung von Werten und Normen und bei der Herausbildung von Verhaltensweisen, da sie – unter Gleichen – einen Raum des Experimentes, des Lernens und der Erfahrungen bieten, denn sie argumentieren kognitiv und auch moralisch auf dem gleichen Level (Lüpschen, Salisch, & Kanevski, 2012), weshalb die gegenseitige Unterstützung so wertvoll ist. Peers ermöglichen das Erlernen und Einüben von Konfliktstrategien, was als eine Voraussetzung für die gesellschaftliche Teilhabe gesehen wird (Betz, 2004). Peers werden bspw. bei schulischen Problemen als „echte Entwicklungshelfer“ angesehen mit Effekten gegen Depression und für den Selbstwert (Seiffge-Krenke, 2004).

Mit Blick auf die Mediennutzung ist es wichtig festzuhalten, dass die tatsächlichen Begegnungen mit Freundinnen / Freunden in Zeiten von Social Communities keineswegs an Bedeutung verlieren. Mariana Grigc und Michael Holzmayer wiesen in der Studie „Zwischen Fußball und Facebook“ 2012 nach, dass das Interesse an realen Treffen, künstlerischer

Betätigung und Teilhabe im Verein für den großen Teil der Jugendlichen nicht verlorengeht (Grgic & Holzmayer, 2012).

4.1.2 Informeller Bildungserwerb

Neben den oben dargestellten Schulvergleichsstudien, die als empirische Bildungsforschung den Blick richten auf den messbaren Erwerb von definierten Kompetenzen in formalen (d.h. institutionalisierten) Bildungskontexten kann man im letzten Jahrzehnt eine zweite Forschungsrichtung ausmachen, die Ort und Anlässe informeller Bildung untersucht, und darin die Bedeutung von Familie und Peer-Group hervorhebt (vgl. Brake & Büchner, 2013). Man darf davon ausgehen, dass den Beziehungen zu Gleichaltrigen ein erheblicher Stellenwert beim Bildungserwerb zuzumessen ist (Krüger, Deinert, & Zschach, 2012).

Dies scheint mit Blick auf die oben dargestellte dramatische Veränderung im Mediennutzungsverhalten von Relevanz. So stellte Claus Tully schon 2004 die Frage nach veränderten Prozessen im Erwerb von Medienkompetenz mit der These, dass es „implizites“ Wissen gibt, dass Schule den Jugendlichen gar nicht mehr beibringen braucht (Tully, 2004). Jugendliche lernen also schon beim Gebrauch (hier dargestellt von Computern) von Medien, ganz ohne didaktisch vorbereitete Lernszenarien. Trotzdem muss kritisch gefragt werden, was denn genau Jugendliche dort lernen und ob es im Sinne einer Medienbildung gewünscht und vor allem umfassend ist, um dem Ideal von Medienkompetenz zu entsprechen. Sven Kommer und Ralf Biermann haben dies sehr eindrücklich in Frage gestellt bei einer Untersuchung von Computerwissen bei Jugendlichen, die sich selbst als „Experten“ bezeichneten. Selbst dort fehlten einfachste Kenntnisse über technische Details von Computern (Biermann & Kommer, 2005).

Auf Grundlage einer solchen Annahme, dass Kompetenzen im Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien bereits in der Kindheit in der Familie und der Peer-Gruppe erworben werden (vgl. Facer, Sutherland, Furlong & Furlong, 2001; Poynton, 2005), muss es zwangsläufig zu großen Unterschieden kommen, die wahrscheinlich von der sozialen Herkunft bedingt werden. Einige Studien belegen dies (Facer, Sutherland, R., Furlong, & Furlong, 2001) (Poynton, 2005), bspw. an Schülerinnen und Schülern in Italien (Gui & Argentin, 2011).

Aus pädagogischer Sicht ebenso bedeutsam wie z.T. schnelllebiges technisches Wissen sind die Reflexionsfähigkeit hinsichtlich ihrer Mediennutzung und die Frage „(...) wie verarbeiten und reflektieren Jugendliche ihre Interaktionserfahrungen mit diesem neuen, dem <instrumentalen Medien> im Hinblick auf ihre Identitätsentwicklung, ihre Sozialität und

ihre Vorstellungen von der Welt, in der sie leben (werden)? (Schelhowe, 2006). Dabei kommt der Rolle institutioneller Bildung eine wichtige Rolle zu, denn dort kann Medienbildung stattfinden, die – entgegen dem informellen, intuitiven und selbstgesteuerten Lernen Jugendlicher – dem Ziel das zu lernen, „was aber für ihre Zukunft in der Wissensgesellschaft erforderlich und nützlich sein wird“ (ebd.).⁶⁸

4.1.3 Überblick

Peer Education dient als Überbegriff für verschiedene Peer-Ansätze mit dem Ziel der

- Weitergabe von Wissen,
- dem Erwerb von Fertigkeiten und
- Änderung von Verhalten sowie
- Stärkung der Persönlichkeit und
- Erwerb sozialer Kompetenzen (Nörber, 2010).

Peer Education ist eine vielfach eingesetzte Methode als Präventionsstrategie für das Jugendalter. Sie beruht auf dem Prinzip: „peer educators are seen as ‘opinion leaders’ – respected and admired by other members of the community. These opinion leaders espouse a certain lifestyle (such as safer sex, or not smoking, etc) – and their peers wish to emulate them.“ (Kelly, 2004). Bzw.: „Probably the most beneficial aspect of Peer-Education is role modelling related to perceived attitudes integrated with skills in decision making, problem solving and communication.“ (Sloane & Zimmer, 1993). In den meisten Programmen werden Jugendliche von erwachsenen Experten geschult und arbeiten danach in der Peergruppe, z. B. mit Informationsveranstaltungen, in Projekten, durch Events u. v. a. Als theoretische Begründung dienen folgende Ansätze:

- aus entwicklungspsychologischer Sicht ist die symmetrische Beziehung von Peers wichtig bei ihrer kognitiven und sozialen Entwicklung,
- aus lernpsychologischer Sicht erklärt das Modelllernen die Einflüsse der Peers,

In dieser Arbeit ist keine Überprüfung der theoretischen Grundlagen von Peer Education beabsichtigt. Aus diesem Grunde sind die Erklärungsansätze hier nur in Kürze dargestellt. Es scheint bei der Durchsicht der Literatur und den Beispielen zur peerbasierten Medienkompetenzförderung, dass Peer Education Programme eine mangelnde theoretische Fundierung haben (Milburn, 1995) und ihnen nur selten die Verbindung von Theorie und Pra-

⁶⁸ In diesem Sinne kann und soll die sicherlich spannende Diskussion über den Einfluss der Peer-Group hier nicht geführt werden. Diese Untersuchung zielt auf den Erwerb von Medienkompetenz im institutionellen Rahmen Schule, wenn auch über den pädagogischen Ansatz der Peer-Education.

xis gelingt (Appel, 2001). Anders ausgedrückt: „It would seem to be a method in search of a theory rather than the application of theory to practice” (Turner & Shepherd, 1999).

4.1.4 Peers

„Peers“ sind nicht zu verwechseln mit Gleichaltrigen (vgl. Naudascher, 2003). Denn es sind nicht unbedingt "Menschen gleichen Alters", die im pädagogischen Sinne als Peers fungieren, sondern - auch mit Blick auf die Wurzel des Wortes aus dem Altfranzösischem "per" (heute "pair") = von gleichem Rang sein - Menschen, die "gleich" sind, „ebenbürtig“ (Krappmann, 1991; 1994) und damit einen "gleichen bzw. ähnlichen Status sowie (annähernd) das gleiche Alter besitzen" (Nörber, 2010). Steve Parkin und Neil McKegany stellten einen Kriterienkatalog für Peers auf, wozu Aspekte wie Geschlecht, Status, Bildung, soziales Milieu, Kultur oder subkulturelle Zugehörigkeit (Parkin & McKegany, 2000) gehörten. Zu nennen sind auch gemeinsame Hobbies oder Interessen. Häufig werden Peers jedoch - vereinfacht und in der Praxis praktikabel - nach folgenden vier Kriterien bestimmt (Kempen, 2007):

- Alter
- Rang
- Status
- Ziele

Doch auch diese Zuordnung kann wenig sinnvoll sein, denn in der Kindheit und Jugend ist der Aspekt der Gleichaltrigkeit bedeutsamer als später im Erwachsenenalter, was auch für den Rang gilt, denn dann können Alter und Rang unter Peers "weit auseinanderfallen" (Naudascher, 2003). Weniger wichtig als eines oder alle Kriterien der Definition zu erfüllen, ist für eine Bestimmung als "Peers" das Verhältnis untereinander. Es dürfen keine Machtstrukturen im Sinne von Über- und Unterordnung (wie bspw. im Verhältnis von Lehrer zu Schüler) zu erkennen sein, d.h. die Kontrolle und die Unterstützungsleistungen werden wechselseitig ausgeführt. Die Kommunikation und das Handeln sind stets "auf Augenhöhe", d.h. gleichrangig und freiwillig (Salisch, Kanevski, Philipp, Schmalfeld, & Sacher, 2010). Die „Freiwilligkeit und Gleichrangigkeit“ (Neumann-Braun & Kleinschnittger, 2012) sind wesentliche Unterscheidungsmerkmale im Handeln jugendlicher Peers untereinander zu dem Handeln gegenüber Erwachsenen.

"Peers" sind eine der wichtigen Sozialisationsinstanzen Schule, Familie, Medien und Peer-group, mit einem bedeutsamen Einfluss (Naudascher, 2003) (Friedrich & Sanders, 2010) und mit einer starken Funktion von Sicherheit, Stabilität, Orientierung, Anerkennung und Verantwortung (ebd.). M06 Harring verweist darauf, dass die Peer-Gruppe (auch) die

Funktion einer Bildungsinstanz hat, die Bildungsräume und -prozesse auslöst (Harring, 2007). Im gegenseitigen Austausch finden unter Peers Lernprozesse statt, die zahlreiche Kompetenzen⁶⁹, etwa Sach- und Fach-, aber auch Sozial- und Personalkompetenzen fördern (Harring, 2007). Peers greifen auf gemeinsame Erfahrungen und Handlungsmuster zurück und suchen oft untereinander Hilfe (Wiens & den Ouden, 2008).

Herbert Backes bezeichnet die Tutoren in der Peer-Arbeit als "LaienmultiplikatorInnen, die ihrer Zielgruppe angehören" (Backes, 2003) und Maria von Salisch spricht von "Entwicklungshelfern" (Salisch, 2011) und mit Blick auf Schülerinnen und Schüler werden sie auch "Lernhelfer" (Johannes, 2012) genannt. In der Literatur werden die Rollen der Peers als Vermittler bzw. als Empfänger von Informationen mit verschiedenen Begriffen bezeichnet. So spricht Martin Nörber von „Engagierten“ und „Zielgruppe“ (Nörber, 2010), andere von „Multiplikatoren“ und „Adressaten“ (Appel & Kleiber, 2010).

4.1.5 Entwicklungspsychologische Grundlagen

Lev Vygotsky entwickelte in den 30er Jahren des 20. Jahrhunderts eine Theorie psychischer Entwicklung von Kindern (Vygotsky, 1934/1986; Vygotsky, 1978; Vygotsky, 1929). Die kognitive Entwicklung wurde von Vygotsky als Mittel zum Zweck gesehen, das zur Integration in die Gesellschaft führt und durch die Auseinandersetzung mit Erwachsenen und älteren Peers entwickelt wird (Vygotsky, 1929). Er maß der Sprache als zentrales Element der sozialen Interaktion die wichtigste Rolle bei der Persönlichkeitsentwicklung zu und für ihn war die soziale Umwelt eine Quelle der Entwicklung und nicht nur Bedingung. Zu nennen sind im Peer-Dialog die Bestätigung von Ideen, das vorausschauende Planen von Strategien und die symbolische Repräsentation von Handlungen. In den Peer-Beziehungen erlebt das Kind ein Modell für erfolgreiches Verhalten von einem anderen Kind ähnlichen Alters.

Medienscouts kommen den Beschreibungen von Vygotsky sehr nahe, denn er betont, dass eine strukturierte Anleitung durch Gleichaltrige mit einem leichten Entwicklungsvorsprung besonders geeignet ist die kognitive Entwicklung zu fördern (ebd.). Die Betonung – und für das in dieser Untersuchung gewählte Modell der Peer Education besonders wichtig – ist die „zone of proximal development“ (Vygotsky, 1929). Der Nutzen für einen Teilnehmer ist dann besonders hoch, wenn der Tutor zwar einen Vorsprung besitzt, dieser aber nicht zu groß ist, wenn der Tutor als Sozialisationsagent sich (nur) auf der nächstgelegenen Stufe (bspw. der kognitiven Entwicklung) befindet. Der Effekt besteht beispielsweise darin, dass Peers ein Problem vorstrukturieren und die (jüngeren) Kinder immer mehr eigene

⁶⁹ Weiter ausgeführt in Kapitel 3.1

Lösungsmuster finden, also „zunehmend in die Lage versetzt werden, an dem Problemlöseprozess zu partizipieren“ (Appel, 2001).

Mit der Theorie über die Entwicklung der kognitiven Entwicklung schuf Jean Piaget 1932 das Modell der symmetrischen und asymmetrischen Beziehungen. Asymmetrisch sind die Beziehungen wie Eltern zu Kind als unilaterale und geprägt von Gehorsam und Zwang. Im Gegensatz dazu werden die Beziehungen unter Peers als symmetrisch bezeichnet. Dabei führt ein kritisch-kognitiver Konflikt zu einer Neu-Konstruktion des Bewusstseins (Piaget, 1932).

Die Theorien von Harry Stack Sullivan (Sullivan, 1953) und später von James Youniss (Youniss, 1982) (Youniss J. , 1980) sahen in dieser Gleichwertigkeit der Beziehung die eigentliche Bedeutung zur Förderung der kognitiven Entwicklung. Sullivan bspw. betont, dass Peers gemeinsam Realität konstruieren und damit dem Risiko von Unter- und Überschätzung vorgebeugt wird. Sie sahen – im Gegensatz zu Piaget, der auf die kognitiv-moralische Entwicklung schaute (Piaget, 1932) – die soziale Entwicklung und psychische Gesundheit im Zentrum der Überlegungen (Sullivan, 1953) (Youniss, 1982) (Youniss J. , 1980).

Den Peergruppen wird ein stärkerer Einfluss auf die Entwicklung der Persönlichkeit unterstellt als den Eltern (Harris J. , 1995). Er ist sogar unverzichtbar und prägend für Fähigkeiten, Einstellungen und Erfahrungen, also die soziale und kognitive Entwicklung, und können das ganze weitere Leben beeinflussen (ebd.). Die Auseinandersetzung mit den Peers trägt außerdem zur seelischen Gesundheit der Kinder und Jugendlichen bei (K. Rubin & Parker, 1998). Bei einer Beschreibung der Peer-Beziehungen betont Lothar Krappmann vor allem drei Faktoren (Krappmann, 1991; 1994):

- Peer-Status
- Peergruppe
- Freundschaft

Die Bedeutung des Peer-Status wächst bei Heranwachsenden und die Erfahrung von Anerkennung oder Ablehnung sowie die Akzeptanz in der Meinungsbildung werden immer größer (vgl. Appel, 2001). Unter einer Peergruppe wird eine Gruppe von Menschen verstanden, die in vielfältiger Beziehung zueinander stehen und als Clique, Bande, „Crowd“ (Brown, 1990) oder Geflecht (Oswald & Krappmann, 1984) beschrieben werden. Die Peergruppe ist durch regelmäßige gemeinsame Aktivitäten (Brown, 1990) gekennzeichnet und übt einen starken Einfluss auf Einstellungen und Haltungen ihrer Mitglieder aus

(Hollingshead, 1975). Sie übt dabei einen Konformitätsdruck⁷⁰ aus (Costanzo & Shaw, 1966; Costanzo, 1970), der bis zur Phase der mittleren Adoleszenz zunimmt (Clasen & Brown, 1985) und erst danach, einhergehend mit einer stärkeren Identitätsentwicklung, abnimmt. Der Konformitätsdruck funktioniert über eine Belohnung für die Einhaltung der Gruppennormen und negative Sanktionierung bei Verstoß dagegen, bis hin zum Ausschluss aus der Gruppe. Zu beobachten ist die Entwicklung eines Systems von Regeln, Gebräuchen und Überzeugungen (Fine, 1980). In welche Richtung sich der Konformitätsdruck innerhalb der Gruppe entwickelt (bspw. hin zu deviantem Verhalten oder nicht), ist stark von den geltenden Gruppennormen abhängig (ebd.). Wichtig ist dabei der sozialpsychologische Unterschied zwischen „aktiver und passiver Einflussnahme“ (Appel, 2001), beschrieben als „injunctive norm“ und „descriptive norm“ (Reno, Cialdini, & Kallgren, 1993), wobei erstere in den erwarteten Sanktionen oder in einer Zustimmung durch die Gruppenmitglieder besteht und letztere in der Wahrnehmung von Überzeugungen und Verhaltensweisen. Eine passive Einflussnahme in Form der „descriptive norm“ ist vermutlich wirksamer in den unten dargestellten Projekten zur peerbasierten Medienkompetenzförderung. Der Einfluss von Medienscouts in dem Setting Schule wird davon geprägt sein und weniger von erwarteten Sanktionen durch die Teilnehmer oder der Wunsch nach Zustimmung gruppenkonformen Verhaltens.

Es gibt keine klaren Erkenntnisse darüber, welchen Einfluss die Eltern im Wechselspiel mit dem Einfluss der Peers haben. Grundsätzlich ist zu beobachten, dass es einen sich ergänzenden Einfluss geben kann (Shah & Zelnik, 1981)⁷¹ oder einen entgegengesetzten (Nathanson & Becker, 1986)⁷². Aber eine grundsätzliche Verallgemeinerung von familiären Einflüssen in Richtung konformen Verhaltens und Peer-Einflüsse in Richtung gesellschaftlich nonkonformen Verhaltens kann nicht deutlich ausgemacht werden (Appel, 2001). Viele der hier zitierten Untersuchungen beziehen sich auf das Gesundheitsverhalten, nicht auf die Mediennutzung.

Die Peereinflüsse sind hochkomplex und können nicht auf einfache Muster zurückgeführt werden. Es muss bspw. berücksichtigt werden, dass die Auswahl der Peergroup nicht zufällig erfolgt, sondern Jugendliche sich oft Gruppen suchen, die über ein ähnliches Wertesystem verfügen wie die Eltern (vgl. Coleman, 1980), da auch Eltern indirekt Einfluss nehmen auf die Auswahl der Freunde von Jugendlichen (Salisch & Seiffge-Krenke, 1996).

⁷⁰ Auf der Grundlage der berühmt gewordenen Konformitätsexperimenten zur Längen-Einschätzungen von Linien nach Solomon Asch (Asch, 1951).

⁷¹ Untersucht für das Sexualverhalten von Mädchen.

⁷² Zum gleichen Thema.

Zu beobachten ist, dass frühere Arbeiten zu der Funktion der Peergruppe oft von dem Aspekt der „Verführung“ zu problematischem Verhalten ausgehen und die Peergruppe als verantwortlich dafür sehen (Gilbert, 1986)⁷³. Erst in den letzten Jahrzehnten wandte sich die Forschung auch den stabilisierenden Funktionen der Peergruppe zu: Vor allem Schutz und Geborgenheit sowie Status und ein verstärktes Selbstwertgefühl (Brown, 1989) (Youniss, 1982) (Youniss & Haynie, 1992). Eine gut strukturierte Zusammenfassung über die Funktionen von Peergruppen bieten Rolf Örtter und Eva Dreher (Örtter & Dreher, 1998):

- Orientierung und Stabilisierung. Emotionale Geborgenheit wird gewährt, insbesondere gegen das Gefühl der Einsamkeit, das Jugendliche mit der Entwicklung von Selbstreflexion und der Erkenntnis von Einmaligkeit entwickeln.
- Sozialer Freiraum. Soziale Aktivitäten und Sozialverhalten können – gefahrlos – erprobt werden.
- Ablösung vom Elternhaus. Die Gruppe wirkt normierend als Mehrheit in der Auseinandersetzung mit den Eltern.
- Identitätsfindung. Dabei bieten Peers Identifikationsmöglichkeiten, zeigen Lebensstile auf und geben Bestätigung der Selbstdarstellung. Die Identitätsentwicklung in diesem Sinne wird von vielen Autoren (Erikson, 1973; bspw. Dreher & Dreher, 1985) als die wichtigste Entwicklungsaufgabe des Jugendalters gesehen. Dabei bilden die Bindungen mit anderen Peers die Grundlage für eine gesunde Identitätsentwicklung (Erikson, 1973).

Für die kognitive Entwicklung von Kindern sind Peerbeziehungen mit Gleichaltrigen förderlich, wenn auch „der kausale Status dieses Zusammenhangs weitestgehend ungeklärt“ (Appel, 2001) ist. Dazu gehört die nicht unwesentliche Frage nach Ursache und Wirkung: ist die stimulierende Qualität der Beziehung von Gleichaltrigen untereinander eine Bedingung für die kognitive Entwicklung oder üben sie einen positiven Einfluss aus. Zu den bekanntesten Arbeiten über den Zusammenhang bei der sozialen und intellektuellen Entwicklungen mit der Ansicht, dass sie stark förderlich sind, gehören Margarita Azmitia & Marion Perlmutter (Azmitia & Perlmutter, 1989), William Damon (Damon, 1984), Willard Hartup (Hartup, 1983) und James Youniss (Youniss J., 1980).

Fazit

Gleichaltrige haben eine kaum zu überschätzende Bedeutung für die soziale und kognitive Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Die symmetrischen Beziehungen zwischen den Peers erlauben eine aktive Auseinandersetzung mit Inhalten, dabei werden diese bei

⁷³ James Gilbert wies dies für die U.S.A. in den 1950er Jahren nach.

den Multiplikatoren vertieft und Teilnehmer hinterfragen ihre Einstellungen. Peers ermöglichen somit einen Perspektivwechsel und eine Förderung der Moralentwicklung und der Empathiefähigkeit (Appel, 2001). Die symmetrischen Beziehungen ermöglichen eine emotionale Stabilisierung, da Peers die Probleme besser verstehen und emotionale und / oder soziale Unterstützung bieten.

Viele Peer-Programme (s.u.) setzen auf einen "Vorsprung" der Tutoren, meist durch ein etwas höheres Alter, fast immer durch einen Wissensvorsprung, erworben in einer Ausbildung durch Erwachsene. Es wird dabei aus der Literatur nicht deutlich, ob der Ansatz Vygotskys (strukturierte Anleitung durch Jugendliche, die in der Entwicklung voraus sind) oder Piagets These (Bedeutung der symmetrischen Beziehungen) für den Erfolg bedeutsamer ist.

4.1.6 Lernpsychologische Grundlagen

Unter den Lernpsychologischen Theorien nimmt das Modelllernen nach Albert Bandura seit Mitte der 60er Jahre als kontextueller Ansatz eine bedeutende Rolle ein, mit der auch Lernen in Peer-Beziehungen erklärt werden kann. Bei Bandura sind im Sinne der Peer-Education die Eigenschaften der Modelle (kompetent, vertrauenswürdig, Identifikationspotenzial, Prestige, Status, Alter, freundlicher Interaktionsstil) sowie die Eigenschaften des Beobachters (kognitive Fähigkeit zur Aufnahme von Informationen, Selbstachtung, Selbstregulation, Selbstwirksamkeit) wichtig (ebd.). Peers können als Modell fungieren und werden imitiert, womit innerhalb der Peer-Gruppe vielfältiges Lernen, neue Erfahrungen und auch soziale Experimente möglich sind, die zur Entwicklung eigener Normen, Werte, Lebensstile, und Ausdrucksweisen genutzt werden. (Harring, Böhm-Kasper, Rohlfs, & Palentien, 2010). Folgende Übersicht veranschaulicht die Zusammenhänge in Form der Subkomponenten des Modelllernens (Bandura, 1986)

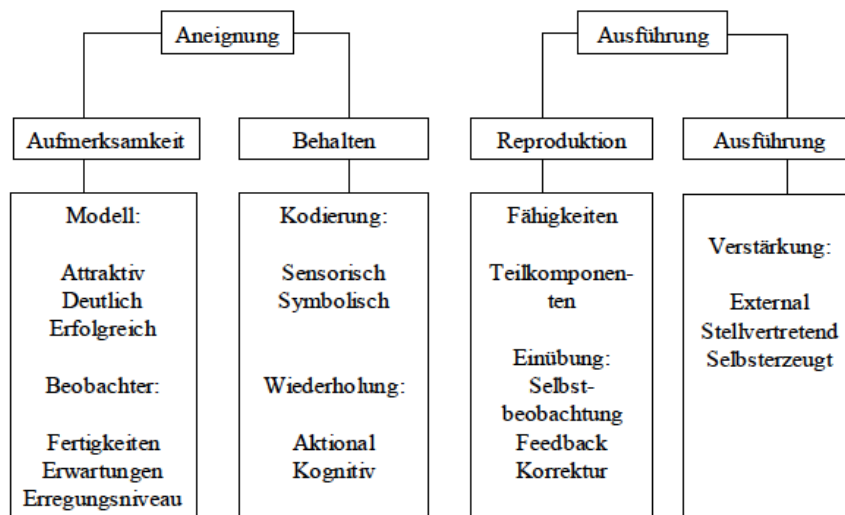


Abbildung 4-1: Subkomponenten des Modelllernens nach Bandura (Bandura 1986), entnommen Appel 2001

Fazit mit Blick auf Peer Education

Auch Bandura hat, wie viele andere, diejenigen Gleichaltrigen als informativste Vergleichsquelle mit einer besonders hohen Möglichkeit zum Lernen am Modell bezeichnet, die in der Entwicklung leicht voraus sind (Bandura, 1992). Damit ist ein „Peer“ ein besonders gut geeignetes Modell, wenn es zum einen um die Vermittlung von Faktenwissen geht, aber vor allem auch um die Aneignung von Verhaltensweisen und von Einstellungen (vgl. Kelly, 2004; Sloane & Zimmer, 1993). Dies gilt – nach Bandura – für den Prozess der Verhaltensaneignung wie auch der Verhaltensausführung (Bandura, 1986).

Oben ist ausgeführt, dass ein Modelllernen nicht nur durch das Gesagte wirkt, sondern auch über die Einstellungen, die Peers – im Falle der Peer Education – Multiplikatoren vermitteln. Damit ist das Modelllernen sehr viel subtiler als Mechanismen des Gruppendrucks im Sinne eines Konformitätsdrucks (Hansen, 1992; Graham, Marks, & Hansen, 1991). Gleichzeitig bergen Tutoren die Gefahr, dass Botschaften – hier im Beispiel der Mediennutzung – nicht glaubwürdig vermittelt werden, wenn diese nicht überzeugend dargeboten werden. Dann ist die Wirkung von sozialen Vergleichsprozessen, die Vermittlung eigener Kompetenzen oder die Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartungen (Bandura, 1997) eingeschränkt. Im besten Fall wirkt Peer Education aber genau durch diese Mechanismen. Dale Schunk listete auf, unter welchen Voraussetzungen das Modelllernen in Peer-Involvement-Projekten maximiert werden kann (Schunk, 1998):

- Inhalt nicht zu komplex
- Unterrichtseinheiten kurz und interessante
- Ähnlichkeit des Tutors, z.B. in Geschlecht, Alter, Kompetenz
- Einsatz verschiedener Tutoren

Nicht zu komplexe Inhalte kennen Lehrerinnen und Lehrer unter dem Stichwort der „didaktischen Reduktion“ und es klingt methodisch-didaktisch sofort einsichtig, dass Unterrichtseinheiten kurz und interessant sein sollen, um eine möglichst große Wirkung zu erzielen. Die Ähnlichkeit des Tutors soll eine Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartung bewirken, da das – hier – Modell als ähnlich wahrgenommen wird. Werden mehrere Tutoren eingesetzt, steigt die Chance dafür, dass zumindest einer der Tutoren in dieser Weise wirkt.

Die in dieser Untersuchung betrachtete Gruppe von Medienscouts erfüllt diese Kriterien nach Schunk (Schunk, 1998), denn in den Einsätzen behandeln sie jeweils ein überschaubares Thema, das didaktisch und methodisch für die Altersgruppe der Teilnehmer angepasst wurde, sie dauern selten länger als eine Doppelstunde von 90 Minuten. Darüber hinaus treten sie als Gruppe auf und haben einen „Vorsprung“ von etwa drei Schuljahren, sind also noch ähnlich genug.

4.1.7 Systematiken

In der Theorie zum pädagogischen Ansatz der Peer-Arbeit gibt es verschiedene Systematiken. So werden unter Peer-Involvement in einem sehr allgemeinen Sinne alle Aktivitäten der Peers untereinander gerechnet, in denen die Peers „Träger von personalkommunikativen“ (Sloane & Zimmer, 1993) Botschaften sind. Herbert Backes und Karin Schönbach haben nach Anzahl der Beteiligten in der Kommunikation unterschieden. Der Überbegriff umfasst als "Peer Involvement-Ansätze" (Backes, 2003) (Backes & Schönbach, 2002) die Formen "Peer Counseling", "Peer Education" und "Peer Projekte".

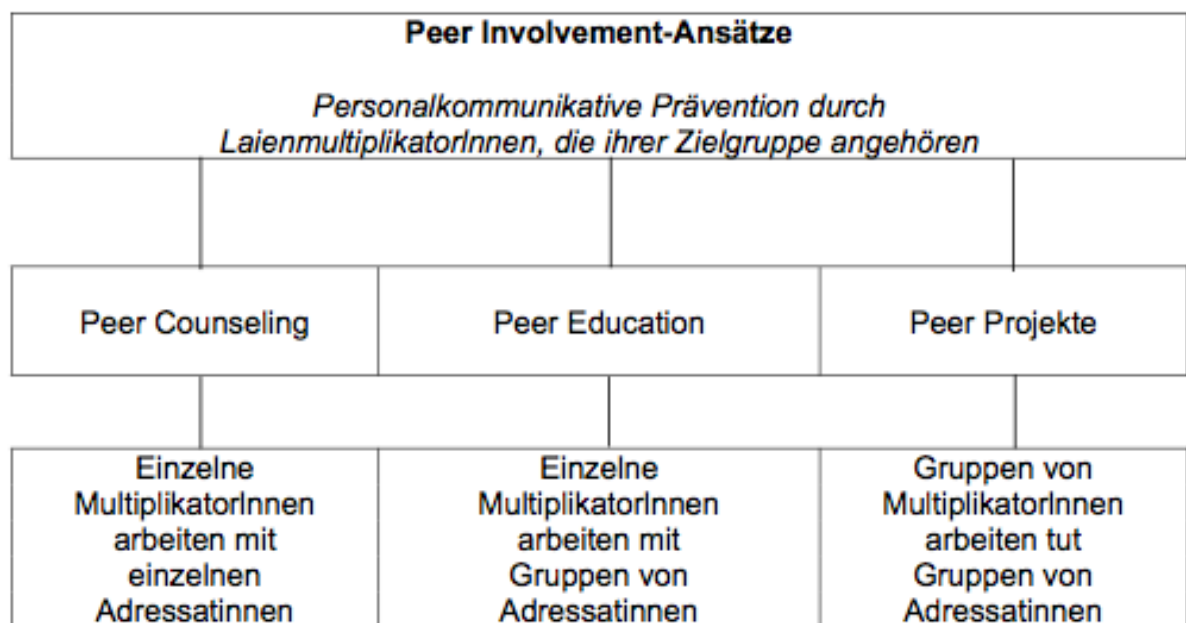


Abbildung 4-2: Systematik von Peer-Involvement-Ansätzen (entnommen Backes 2003)

Neben der Kommunikation 1:1 im "Peer Counseling" steht hier auch der Aspekt der Beratung (von Mensch zu Mensch) im Vordergrund. In der Regel gibt es den Ratsuchenden, der sich an einen "Peer" mit einem Problem wendet (Backes, 2003). In der Gesundheitserziehung sind dies beispielsweise eine vermutete oder tatsächliche Schwangerschaft, Peer Projekte haben einen Event-Charakter und sind für "bestimmte konkrete Aktionen ins Leben gerufen" (ebd.). Beispiele dafür sind Theaterstücke von Schülern für Schüler oder Stände am Tag der offenen Türe. Peer-Education schließlich "meint den Einsatz eigens trainierter Jugendlicher, um eine Gruppe zu einem Thema zu informieren und deren Einstellungen und Verhaltensweisen zu beeinflussen" (ebd.).⁷⁴

Andere Autoren (vgl. Kästner, 2003) (Wagner, Brüggem, Gerlicher, & Schemmerling, 2012) unterscheiden – im Gegensatz zu Backes und Schönbach - unter dem Oberbegriff des „Peer Involvement“:

- Peer Mediation. Ein Team von Mediatoren, die zur Konfliktarbeit gemeinsam mit den Streitenden arbeiten.
- Peer Counseling. Eine informelle Beratung in Gesprächen (face-to-face) auf Grundlage von Freiwilligkeit und auf einer Vertrauensbasis
- Peer Education. Dies bezeichnet „die Weitergabe von Wissen an Jugendliche durch Jugendliche“ (Kästner, 2003), wobei es oftmals um ein bestimmtes Thema geht, zu denen die Tutoren speziell ausgebildet / weitergebildet sind.
- Peer Projekt. Kurzlebige Aktionen, „Events“ von kurzer Dauer, die Gruppen von Jugendlichen für andere anbieten.
- Peer-Tutoring (Svenson, 1998) oder auch Peer-Teaching. Dies sind eher institutionelle Formen als Unterrichtseinheiten im Rahmen formellen Lernens in der Schule.

75

4.1.8 Ziele der Peer-Education

Die Ziele der Peer Education könnte man historisch zweiteilen. Bis etwa Mitte des 20. Jahrhunderts standen vor allem praktisch-wirtschaftliche Ziele wie die Einsparung von Ressourcen hinter Peer-Education. Danach stand die Peergroup als Sozialisations- und schließlich Bildungsinstanz (Harring, 2007) im Fokus und zwar mit einer eigenen Qualität, um die Jugendlichen in einer Phase der Loslösung von den Eltern und anderen Autoritäten

⁷⁴ Damit fallen die Mediencouts in dieser Untersuchung zur "Peer Education" dieser- nicht ganz trennscharfen - Systematik, obwohl auch "Peer Counseling", zum Beispiel für Opfer von Cyber-Mobbing trainiert wird und es zahlreiche Aktionen / Events gibt, die man als "Peer Projekt" gem. Backe bezeichnen könnte.

⁷⁵ Nach dieser Systematik müsste man mit Blick auf die hier untersuchte Gruppe von einer Mischform von Peer-Education und Peer-Tutoring sprechen.

zu erreichen. Die dahinter liegenden Ziele sind aber noch weitergehend und können mit den Schlagworten (vgl. Demmler, Heinmann, Schubert, & Wagner, 2012)

- Emanzipation
- Empowerment
- Selbstbestimmung

benannt werden. Einige Autoren weiten die Erwartungen an Peer Education aus, geht es doch auch darum Jugendliche auszustatten, wie Heiner Keupp 2008 beschrieb, mit "Fähigkeiten zur Selbstorganisation, zur Verknüpfung von Ansprüchen auf ein gutes und authentisches Leben mit den gegebenen Ressourcen und letztlich die innere Schöpfung von Lebenssinn" (Keupp, 2008). Somit in Stichworten:

- Selbstorganisation
- gutes und authentisches Leben
- Lebenssinn

Denise Kempen hat die Ziele 2007 - im Kontext der Suchtprävention - wie folgt beschrieben: „Selbstständiges, umsichtiges, nutzbringendes Handeln im privaten, beruflichen [und] gesamtgesellschaftlichen Kontext“ (Kempen, 2007):

- Selbstständigkeit
- Umsichtiges Handeln
- Nutzbringendes Handeln

In der Expertise zum peer³-Projekt definieren die Autoren: "Peer-to-Peer-Aktivitäten entsprechen auch emanzipatorischen Zielen und heben darauf ab, die beteiligten Heranwachsenden zu einer autonomen, kritischen und non-konformistischen Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen und kulturellen Gegebenheiten oder Vorgaben zu motivieren." (Demmler, Heinemann, Schubert, & Wagner, 2012). Verkürzt auf Schlagworte:

- gesellschaftliche und kulturelle Emanzipation

Dieser Blick ist vor allem auf die Teilnehmer an Peer-Education und nicht an die Tutoren gerichtet, die auch - wie unten zu zeigen sein wird - ebenfalls von Peer-Education profitieren.

Folgende Übersicht zeigt die vielfältigen Erwartungen an Peer-Education, sie bewertet nicht, misst jedem Aspekt der o.a. Autoren die gleiche Bedeutung zu und unterscheidet nicht nach Qualität und Bedeutsamkeit:



Abbildung 4-3: Übersicht der Erwartungen an Peer Education durch versch. Autoren (s.o.)

Zusammenfassend könnte man die Ziele von Peer Education in emanzipatorische Ziele in verschiedenen Bereichen (Emanzipation, kulturelle Emanzipation, gesellschaftliche Emanzipation), selbstständige Lebensführung (Selbstständigkeit, Selbstorganisation, Selbstbestimmung und Empowerment) und eine Verbesserung der persönlichen Lebenssituation (umsichtiges Handeln, nutzbringendes Handeln, gutes und authentisches Leben) bis hin zur ethischen Frage nach dem Lebenssinn einordnen.

4.1.9 Wirkungen von Peer-Programmen

Peter Cohen fertigte Anfang der 1980er Jahre eine Meta-Studie⁷⁶ an und fand bei einer ersten Sichtung nicht weniger als 500 relevante Studien aus den Jahren 1961 bis 1980 zu dem Thema Peer-Programme (Cohen, Kulik, & Kulik, 1982) und analysierte schließlich 65 unabhängige Untersuchungen über schulische Peer-Programme. Man kann also davon sprechen, dass es sich um ein gut untersuchtes pädagogisches Konzept handelt (vgl. Salisch, 2011). Trotzdem sind die Ergebnisse nicht eindeutig, denn offenbar ist die Frage nach dem Erfolg des Peer-Programms eng verbunden mit dem Design bezüglich Strukturiertheit und Dauer: "Tutoring effects were larger in more structured programs, and in tutoring programs of shorter duration." (Cohen, Kulik, & Kulik, 1982)

⁷⁶ Die Zahl und das wissenschaftliche Interesse lassen sich manchmal an der Zahl der Studien ablesen, die bei der Analyse von Peer-Programmen sehr hoch ist.

Die Wirksamkeit des Peer-Education-Ansatzes wurde in vielen Untersuchungen gezeigt, beispielhaft seit den 1980er Jahren seien die Arbeiten von Nancy Falchikov (u.a. Falchikov N. , 1989) (Falchikov N. , 1989) (Falchikov & Goldfinch, 2000) und David Boud (Boud, 1988) sowie von Keith Topping (Topping, 1998) genannt. Neuere Untersuchungen wie von Denise Kempen (Kempen, 2007) zeigten die positiven Ergebnisse der Peer-Education für das Beispiel der Suchtprävention. Sie forderte bspw. eine Verstärkung des Ansatzes, weil Jugendliche "(...) motiviert werden, ihre persönlichen Ressourcen, Kompetenzen und Möglichkeiten zu stärken und ihre (Drogen-) Probleme aus eigenem Antrieb und eigener Kraft zu bewältigen" (Kempen, 2007).

4.2 Beispiele

4.2.1 Historische Beispiele

Peer-Education ist seit langem praktizierte Pädagogik und hat frühe Vorläufer. In der Literatur wird häufig das Beispiel des Rhetorikers Quintilian genannt. Er beschreibt, dass (in der Antike) Kinder jüngere Kinder unterrichtet haben (zit. nach Kleiber & Appel, 1999). Offenbar systematischer war das Konzept der spanischen Jesuiten, die Mitte des 16. Jahrhunderts im Kolleg von Lissabon ein "Dekurio-System" etablierten, bei dem jeweils ein Student zehn andere unterrichtete (ebd.). Diese Methode wurde später fester Bestandteil des Bildungssystems der Jesuiten (Weimer & Jacobi, 1992). Bekannt sind die Beschreibungen der Effekte von Peer Education von Pestalozzi⁷⁷ in seinem berühmten "Stanser Brief"⁷⁸ von 1799:

"Die Menge und Ungleichheit der Kinder erleichterten meinen Gang. So wie das ältere und fähigere Geschwister unter dem Auge der Mutter den kleineren Geschwistern leicht alles zeigt, was es kann, und sich froh und groß fühlt, wenn es also die Mutterstelle vertritt, so freuten sich meine Kinder, das, was sie konnten, die anderen zu lehren. Ihr Ehrgefühl erwachte, und sie lernten selber doppelt, indem sie das, was sie wiederholten, andere nachsprechen machten. So hatte ich schnell unter meinen Kindern selbst Gehilfen und Mitarbeiter. Ich machte sie in den ersten Tagen einige sehr schwere Wörter auswendig buchstabieren, und so wie eines das Wort konnte, nahm es sogleich etliche, die es noch nicht konnten, zu sich und lehrte dieselben. So bildete ich mir von Anfang Gehilfen." Ich hatte in kurzem unter meinen Kindern Mitarbeiter, die in den Fertigkeiten, die Schwächeren das, so diese

⁷⁷ Johann Heinrich Pestalozzi sei hier hervorgehoben wegen seiner Bedeutung als Vorläufer einer Reformpädagogik (weiterentwickelt aus der Anschauungspädagogik), die auch am Elsa-Brändström-Gymnasium eine besondere Bedeutung hat.

⁷⁸ Tatsächlich ist die Geschichte der Veröffentlichung wesentlich kompliziert und bei Klafki (Klafki, Pestalozzis "Stanser Brief" - Eine Interpretation, 1997) geschildert. Offenbar als Brief an den Minister J.R. Fischer als "Brief an seinen Freund über seinen Aufenthalt in Stans" gedacht wurde er von dem späteren Mitarbeiter Johannes Niederer gedruckt als "Pestalozzi und seine Anstalt in Stans" in der "Wochenzeitschrift für Menschenbildung", wohl mit eigenen Überarbeitungen (Klafki, Pestalozzis "Stanser Brief" - Eine Interpretation, 1997).

noch nicht konnten, zu lehren, mit der Anstalt immer vorgerückt und für die Augenblicksbedürfnisse der Anstalt ohne Zweideutigkeit brauchbarer und vielseitig brauchbarer geworden wären als angestellte Lehrer." (entnommen (Pestalozzi, 2013))

Im Zeitalter der industriellen Revolution entwickelte sich in England ein System, das als "monitorial system" (Allen, 1976) bekannt wurde. Der Name war nicht zufällig gewählt, denn die "monitors" waren ausgewählte Schüler, die den anderen Schülern in der Schule helfen, aber auch überwachen sollten. Bekannt wurde hier der Quäker Joseph Lancaster in London, der ganz bewusst und offen die wirtschaftlichen Vorteile eines solchen Systems betonte, in dem (teures) Lehrpersonal durch (billige) Jugendliche ersetzt werden sollte (Lancaster, 1807)

Bis Anfang des 20. Jahrhunderts war die Zielrichtung von Peer Education stets von zwei Faktoren bestimmt: Ressourcen (meist Lehrkräfte-Zeit und damit finanzielle Mittel) einzusparen und von oben vorgegebene Inhalte (den Schulstoff) zu vermitteln.

4.2.2 Peer-Programme im 20. Jahrhundert

Die Arbeiten Jean Piagets (Piaget, 1932)⁷⁹ und Lev Vygotskys (Vygotsky, 1934/1986) beeinflussten die Arbeiten zu den Stufen der moralischen Entwicklung von Kohlberg (Kohlberg, 1974). Erst danach gab es offizielle, zumeist im Umfeld von Bildungseinrichtungen wie Schulen und Universitäten, Peer-Programme, die auch andere pädagogische Ziele verfolgten und in denen Jugendlichen nicht als kostengünstige Hilfs-Lehrer / -Lehrerinnen eingesetzt wurden, sondern wegen ihrer Möglichkeiten als Gleichaltrige (s.o.). So entstanden in den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts zahlreiche Programme mit den Zielgruppen sozial benachteiligter, behinderter oder lernschwacher Schülerinnen und Schüler. Einige dieser Programme existieren bis heute (Barron & Foot, 1991) (Greenwood, Terry, Utley, Motagna, & Walker, 1993).

Seit Ende der 50er Jahre des 20. Jahrhunderts gab es zahlreiche Peer-Education-Programme zur Gesundheitserziehung, vor allem in den U.S.A. Zum Beispiel zur Eindämmung von Grippe (Sloane & Zimmer, 1993) oder die Drogenkrisenzentren (Baldwin, 1978). Das Thema Sexualität wurde immer wieder mit verschiedenen Zielsetzungen durch Peers vermittelt: Allgemeine Sexualberatung durch Sexualberatungsstellen (Baldwin, 1978), Verhütung von Schwangerschaft und der Umgang mit ungewollten Schwangerschaften (vgl. Appel & Kleiber, 2010) und schließlich – damit eng verbunden – Aufklärung zur HIV-Prävention (Slap, Plotkin, Khalid, Michelman, & Forke, 1991).

⁷⁹ Jean Piaget veröffentlichte in der Zeit von 1926 bis 1932 insgesamt mehr als 40 Bücher und 100 Artikel (Miller, 1993)

Diese Themen, die grob als "Gesundheitserziehung" betitelt werden können und bei denen vor allem tabuisierte Themen (Drogenkonsum, Sexualität / Verhütung / HIV) behandelt wurden, waren durch die Tatsache geprägt, dass die Offenheit von Jugendlichen darüber mit Erwachsenen (oder gar Lehrpersonen / Eltern) zu sprechen, eher gering ist, weil von ihnen unter Umständen Verbote oder andere Sanktionen zu erwarten sind. Die Peer-Tutoren waren im Machtverhältnis ebenbürtig und von ihnen ging "keine Gefahr" aus, so dass man mit ihnen auch über Drogenkonsum oder Sexualekontakte sprechen konnte.

Folgende Auflistung (verändert nach Backes, 2003) listet Themen auf, für die es positive Erfahrungen für Peer-Involvement-Ansätze der letzten Jahrzehnte gibt:

- Stress-Bewältigung
- Anti-Rauchen (Primärprävention)
- Anti-Alkohol-Missbrauch (Primärprävention)
- Anti-Drogenmissbrauch (Primärprävention und Tertiärprävention)
- HIV- / AIDS-Prävention
- Verhütung ungewollter Schwangerschaften
- Prävention sexuell übertragbarer Krankheiten
- Ernährungsberatung und Prävention von Ess-Störungen
- Bekämpfung von Wohnungslosigkeit
- Gewalt-Prävention
- Vermittlung von Schul- und Lernstoffen jeder Art

Neben diesen Tabu-Themen wurden Peer-Education-Programme etabliert, um Schülerinnen und Schülern (oder auch Studierenden) die Fachinhalte des Unterrichts zu vermitteln. Die Vermittlung von Unterrichtsinhalten als "Peer-Tutoring" wurde international in vielen Bildungssystemen eingesetzt und fand in den U.S.A. Einzug in die Lehrpläne. Bekannte Beispiele sind von Lippit u.a. (Lippit & al., 1971) und Fitz-Gibbon (Fitz-Gibbon, 1975) entwickelt. Ein weiteres Beispiel dafür ist das "Peer-Assisted Learning" (Topping, 1998) , bei denen die Rolle von Lerner und Helfer abwechseln und eine eigene Dynamik in der Motivation entwickeln.

Die meisten der o. a. Beispiele stammen aus den U.S.A. wo Peer Education auch Teil vieler schulischer Curricula (Backes, 2003) ist und bis Anfang der 1990er Jahren waren Peer-Education-Ansätze - mit wenigen Ausnahmen - in Europa fast ausschließlich in Großbritannien verbreitet. Doch seitdem kann man in vielen europäischen Ländern Peer-Projekte, neben den o.a. Themen auch in der politischen Bildung beobachten (bspw. in Bundeszentrale für politische Bildung, 2008), die in der Europäischen Union z.B. durch

das Programm "Europeer – Jugendliche informieren über Europa" seit Beginn der 1990er Jahre mit Modellprojekten umgesetzt werden (Bach, 2012). Andere Ansätze haben keinen expliziten thematischen Schwerpunkt, sondern setzen z. B. - wie in den Niederlanden - auf multiethnisches Lernen mit Peer Education (DeHaan & Elbers, 2005).

In Deutschland kann das als „Streitschlichter-Programm“ bekannte Prinzip der Mediation durch Schülerinnen und Schüler als wohl größte praktische Umsetzung von Peer Education gelten. Sabine Behn et al. fanden 1455 Schulen mit Mediationsprogrammen⁸⁰ (Behn, et al., 2006). Das Programm wurde als Konfliktlösungsmodell und zur Gewaltprävention in den U.S.A. von David Johnson und Roger Johnson entwickelt (Johnson & Johnson, 2005). Die Tutoren heißen dort programmatisch „Peacemaker“, in Deutschland „Streitschlichter“ (Jefferey-Duden, 1999) oder auch „Konfliktlotsen“ (Hagedorn, 2005; Hagedorn, 2000). Mit dem theoretischen Unterbau zur Analyse von Gewalt an Schulen von Heidrun Bründel / Klaus Hurrelmann (Bründel & Hurrelmann, 1994; Hurrelmann & Bründel, 2008) und Dan Olweus (Olweus, 2006) übertrug Karin Jefferey-Duden den Ansatz Ende der 90er Jahre auf Deutschland (Jefferey-Duden, 1999) (Jefferey-Duden, 2000). Im Streitschlichterprogramm werden Schülerinnen und Schüler ausgebildet in einem systematischen Vorgehen mit definierten Kriterien (bspw. Keine Partei bevorzugen, beide geduldig anhören, ruhige und sachliche Beratung) selbstständig – unter Peers – einen Konflikt zu lösen. Sabine Behn, Miriam Schroer et al. legten 2006 (Behn, et al., 2006) eine umfassende Evaluation der Mediation an Schulen vor und stellten – neben der eigentlichen Zielsetzung in der Gewaltprävention – fest, dass sich bei den Schülerinnen und Schüler ein Kompetenzzuwachs beobachten lässt, so: „Als wichtigster Effekt ist hier eine deutliche Zunahme von sozialen und kommunikativen Fähigkeiten bei den Schülermediator/innen festzustellen (...)“ (Behn, et al., 2006)

4.3 Kritik an Peer-Education

Peer-Education findet aber auch Grenzen. So können die Peer-Multiplikatoren mit Themen konfrontiert werden, die sie überfordern: „Einige Themenbereiche können und dürfen nicht von Kindern und Jugendlichen alleine vermittelt und verantwortet werden. So sind z. B. Fragen zur oder die Konfrontation mit psychischer/physischer Gewalt oder anderen Straftatbeständen in die Hände von Erwachsenen zu legen. Zu den hochproblematischen Bereichen gehören auch Suizid-Androhungen, Abhängigkeits-Problematiken oder (andere) schwerwiegende psychische Störungen, bei denen unbedingt erwachsene Expertinnen und Experten hinzugezogen werden müssen. Aus diesem Grund ist es für die Multiplikatorin-

⁸⁰ Allerdings wurden auch Nicht-Peer-Projekte evaluiert, untersucht wurden: „Schulmediationsprojekte sind Projekte, die an einer Schule umgesetzt werden und als zentrales Element die Mediation enthalten“ (Behn, et al., 2006)

nen und Multiplikatoren wichtig, dass ihnen erwachsene Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner zur Verfügung stehen“. (Fileccia, Wefelnberg, & Heinen, 2013).

Häufige Kritikpunkte an Peer Education sind zudem die Gefahr einer Instrumentalisierung zu (Bildungs-) Zwecken, die eigentlich nicht von Jugendlichen selbst intendiert sind (vgl. bspw. Neumann-Braun & Kleinschnittger, 2012) und das Delegieren unangenehmer Themen an die Jugendlichen selbst sowie eine De-Professionalisierung der Bildungsarbeit durch Laien (ebd.) Hinzu kommt, dass viele Peer-Programme ohne ausreichende theoretische Fundierung durchgeführt werden (vgl. Milburn, 1995; Turner & Shepherd, 1999)

Die digitale Welt ist interessant und aufregend, weil so gut wie alle Menschen sich in dieser befinden. (M12)

5 Peer-basierte Medienkompetenzförderung

5.1 Grundlagen

Peer-Education in der Medienbildung bei digitalen Medien liegt die Idee zugrunde, "dass sie hinsichtlich ihrer Mediennutzung auf gemeinsame Erfahrungen und Handlungsmuster zurückgreifen können." (Kerres, Rohs, & Heinen, 2012) und andererseits "dass ein gegenseitiges Lernen von Schülerinnen und Schülern aufgrund einer gemeinsamen Werte- und Handlungsbasis eher angenommen wird als eine Vermittlung von Lehrpersonen" (ebd.). Es ist eine Chance, „Sensibilisierung und Reflexion anzuregen, gerade dort, wo Erwachsene aus Perspektive von Jugendlichen ‘keine Ahnung’ haben“ (Wagner, Brüggem, Gerlicher, & Schemmerling, 2012). Das Medienhandeln ist als soziales Handeln zum einen stark verknüpft mit den jugendlichen Lebenswelten und zum anderen mit dem sozialen Umfeld und damit der Peergroup (Wagner, 2008). Somit werden Jugendliche, die als Tutoren agieren, zu zweifachen Experten: Für ihre Lebenswelt und für ihr Medienhandeln (Demmler, Heinemann, Schubert, & Wagner, 2012)

Grundsätzlich besteht der Vorteil der Peer-Education darin, „dass Kinder und Jugendliche das Wissen auf Augenhöhe vermitteln und sich in die Lage der anderen Kinder und Jugendlichen einfühlen können. So ist es ihnen möglich, Wissen verständlich zu kommunizieren. Zudem kann die Hürde für Kinder und Jugendliche niedriger sein, wenn sie sich bei Fragen an ihre Altersgenossen wenden können. Begründet liegt dies darin, dass die Hierarchie, die zwischen Kindern und Erwachsenen besteht, durch das ähnliche Alter und einem etwa gleichen Wissensstand aufgehoben werden kann. Zudem geht man davon aus, dass Gleichaltrige eine wichtige Bezugsgruppe und einen entscheidenden Sozialisationsfaktor für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen darstellen. Die (jungen) Multiplikatorinnen und Multiplikatoren d. h. die Jugendlichen, die ihr Wissen weitergeben, können dementsprechend als Vorbild wirken und Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit schwierigen Situationen und Themen aufzeigen“. (Fileccia, Wefelnberg, & Heinen, 2013). Auch die Scouts profitieren vielfach. „Für sie besteht die Möglichkeit ihre fachlichen Kompetenzen zu vertiefen, da sich durch das Erklären und Wiederholen des Themas das zuvor Gelernte stärker einprägt. Aber auch ihre soziale Kompetenz wird gefördert, indem sie z. B. Informations- und Beratungsangebote für ihre Peer-Group durchführen und dabei entsprechend auf die Zielgruppe eingehen müssen. Die Empathiefähigkeit, sich also in die

Situation des anderen hineinversetzen zu können und gemeinsam nach einer Lösung zu suchen, spielt dabei ebenfalls eine wichtige Rolle und ist eine Voraussetzung für den Aufbau von Sozialkompetenz. Durch die Anerkennung der Multiplikatorinnen und Multiplikatoren als Expertinnen und Experten für die eigene Lebenswelt und die damit einhergehende Verantwortungsübernahme und Mitbestimmung, kann ihr Selbstbewusstsein gestärkt werden.“ (Fileccia, Wefelnberg, & Heinen, 2013) .

Der Ansatz kann davon profitieren, dass sich die Scouts besser in die Lebenswelt der (etwa gleichaltrigen) Teilnehmer hineinversetzen können. „Zum einen können sie häufig besser als Erwachsene einschätzen, auf welchem tatsächlichen Wissensstand sich die anderen Kinder und Jugendlichen befinden und dementsprechende Informationsangebote machen. Zum anderen stoßen Fragen aus der Gruppe bei den Multiplikatorinnen und Multiplikatoren nicht auf Unverständnis, da sie die Schwierigkeiten aufgrund gleicher oder ähnlicher Erfahrungswerte nachvollziehen können“ (Fileccia, Wefelnberg, & Heinen, 2013).

„Kinder und Jugendliche besitzen vor allem ein zum Teil umfangreiches Handlungswissen (Medienwissen/Medialitätsbewusstsein) und nutzen insbesondere digitale Medien ganz selbstverständlich im Alltag (Produktive Partizipation). Häufig sind sie den Erwachsenen dabei sogar um einiges voraus. Durch den ähnlichen Wissensstand von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren und der Peer-Group, können Kinder und Jugendliche ihr Wissen authentisch und glaubwürdig an Gleichaltrige vermitteln und erreichen so eine höhere Akzeptanz. So können sie durch den gleichberechtigten Status innerhalb der Peer-Group z. B. bei der Dimension der „Medienbezogenen Kritikfähigkeit“ mehr (positiven) Einfluss auf die Einstellung der Gleichaltrigen nehmen, als es Erwachsene könnten“. (Fileccia, Wefelnberg, & Heinen, 2013)

Dabei muss man in der Vermittlung von Schüler zu Schüler im schulischen Setting zwei Wege unterscheiden, die allerdings - auch im vorliegenden Projekt Medienscouts - bedient, besser "genutzt" werden: Es findet ein formales Lernen statt und ein informelles. Boud nennt dies "students learning from an which each other in both formal and informal way" (Boud, 2001) bzw. beschreibt er das Peer-Learning als Teil der Peer-Education als "two-way reciprocal learning acitivity" (ebd.)

Der Erwerb von Medienkompetenz, wie er aktuell diskutiert wird, bspw. durch Heidi Schelhowe (Schelhowe, 2010), wird in Kapitel 3.2 oben genauer beleuchtet. Hier sei angemerkt, dass die hier untersuchten Jugendlichen sich als Schülerinnen und Schüler in einem stark formalisierten, unterrichtlichen Rahmen bewegten und somit den - von „oben“ vorgegebenen - Lernzielen und organisatorischen Vorgaben folgten bzw. folgen mussten. Damit hatte diese Ausbildung zu Medienscouts einen starken Intentions- und auch Ver-

mittlungsanteil, von dem Michael Kerres feststellt: "Abweichend dazu [zum Zusammenhang von Peer-Lernen und Selbstsozialisation] stellen sich Fragen der Medienkompetenzvermittlung, die einen starken Intentions- und damit auch Vermittlungsanteil haben, weniger nur als sozialisationsbezogene Prozesse, sondern eher als Prozesse des Lehrens und Lernens und damit auch als (medien) didaktische Fragestellung in Richtung medialer Kompetenzentwicklung." (Kerres, Rohs, & Heinen, 2012)

Dabei darf man nicht vergessen, dass die Medien selbst als "mächtige Sozialisationsinstanz" (Friedrich & Sanders, 2010) wirken und ihr Einfluss kontrovers diskutiert wird, bis hin zur Vermutung, dass Jugendliche dort "fast mehr" (ebd.) lernen als in der Schule oder über das Elternhaus.

Ein großer Teil der Mediennutzung Jugendlicher heute geschieht in und mit Online-Netzwerken (vgl. JIM-Studien). Hier bieten sich zahlreiche Möglichkeiten zur „medialen Entfaltung des Ichs“ (mekonet, 2013) durch Statusmeldungen, Kommentare, Fotos und Videos und damit „vielfache Möglichkeiten zur Identitätsbildung“ (ebd.).

Alle Peer-Programme zur Medienkompetenzförderung setzen – mit einer Ausnahme - für die Scouts / Tutoren / Multiplikatoren / Mentoren in einem Alter von mindestens an 12 Jahren an (s.u.).

Bei den Medienscouts des Elsa-Brändström-Gymnasiums liegt der Beginn der Ausbildung in der Klasse 8, also i. d. R. Im Alter von 14 Jahren. An dieser Stelle sollen die entwicklungstheoretischen Grundlagen, die zu einer Entscheidung für die Ausbildung von Medienscouts in den Jahrgangsstufen 8 und 9 führen, in drei Bereichen skizziert werden⁸¹,

- der Bedürfnisentwicklung,
- der Entwicklung kognitiver Komplexität und
- des sozial-moralischen Urteilsniveaus.

Tulodziecki bspw. definiert in seinem Vorschlag für Medienbildungs-Standards drei Niveaus (Ende der 4. Klasse, der 6. Klasse und der 9. Klasse), wobei er insbesondere das letzte Niveau mit einem praktischen Nutzen für den Lebensalltag begründet: "(...) dass am Ende der neunten Klasse – als Abschluss der Hauptschule in mehreren Bundesländern – ein Niveau erreicht sein sollte, welches den Jugendlichen ein sachgerechtes, selbst bestimmtes, kreatives und sozial verantwortliches Handeln in einer wesentlich durch Medien mitgestalteten Lebenswelt ermöglicht." (Tulodziecki, 2010b, S. 92). Bis zum Ende der Schulbildung sozusagen, sollten die Jugendliche medienkompetent sein. Auch Moser definiert in seinem Zürcher Standardmodell eine Niveaustufe zum Ende der 8. Klasse (vgl. hierzu Moser, 2006a).

⁸¹ Zur Vertiefung sei auf die Lektüre verwiesen, z. B. die Übersicht zu Entwicklungstheorien von GARTZ (Gartz, 2008).

Das Element der Selbstwirksamkeit⁸² (self-efficacy) als Überzeugung, fähig zu sein etwas zu erlernen oder eine bestimmte Aufgabe durchführen zu können, beschrieb Bandura 1977 als Selbstwirksamkeitserwartung mit vier effektiven Quellen: Physiologische Zustände, Soziale Überzeugung, Modelllernen und eigene Erfahrungen (Bandura, 1997). Auch für jugendliche Medienscouts, die eingebettet sind in die Institution Schule, kann die Motivation durch das Konzept der Selbstwirksamkeit beschrieben werden, wenn auch neuere Forschung einfachen Erklärungsmustern kritisch gegenüber steht und bspw. die Bedeutung von intrinsischer und extrinsischer Motivation betonen (Krapp, 2002). Dieser Diskurs, der vor allem mit Blick auf die Qualität von Schule geführt wird, kann und soll an dieser Stelle nicht vertieft werden.

Die soziale Stellung der Peers ist eine der Gelingensbedingungen der Peer-Education (s.o.), weshalb die soziale Einschätzung (Treumann, Meister, Sander, & Hagedorn, 2007) in Form des Selbstbildes von Bedeutung ist. Dies wurde in der Evaluation der Pilotphase von "Medienscouts NRW" deutlich und diente als ein Vergleichsmerkmal dieser Untersuchung (s. Fragebogen A).

Noch nie war die aktive Partizipation an medialen Inhalten einfacher als in den Zeiten des populären Internets. Viele Jugendliche gehen damit täglich und selbstverständlich (vgl. JIM-Studien und BITKOM 2011) um.

5.1.1 Auswahl der Tutoren

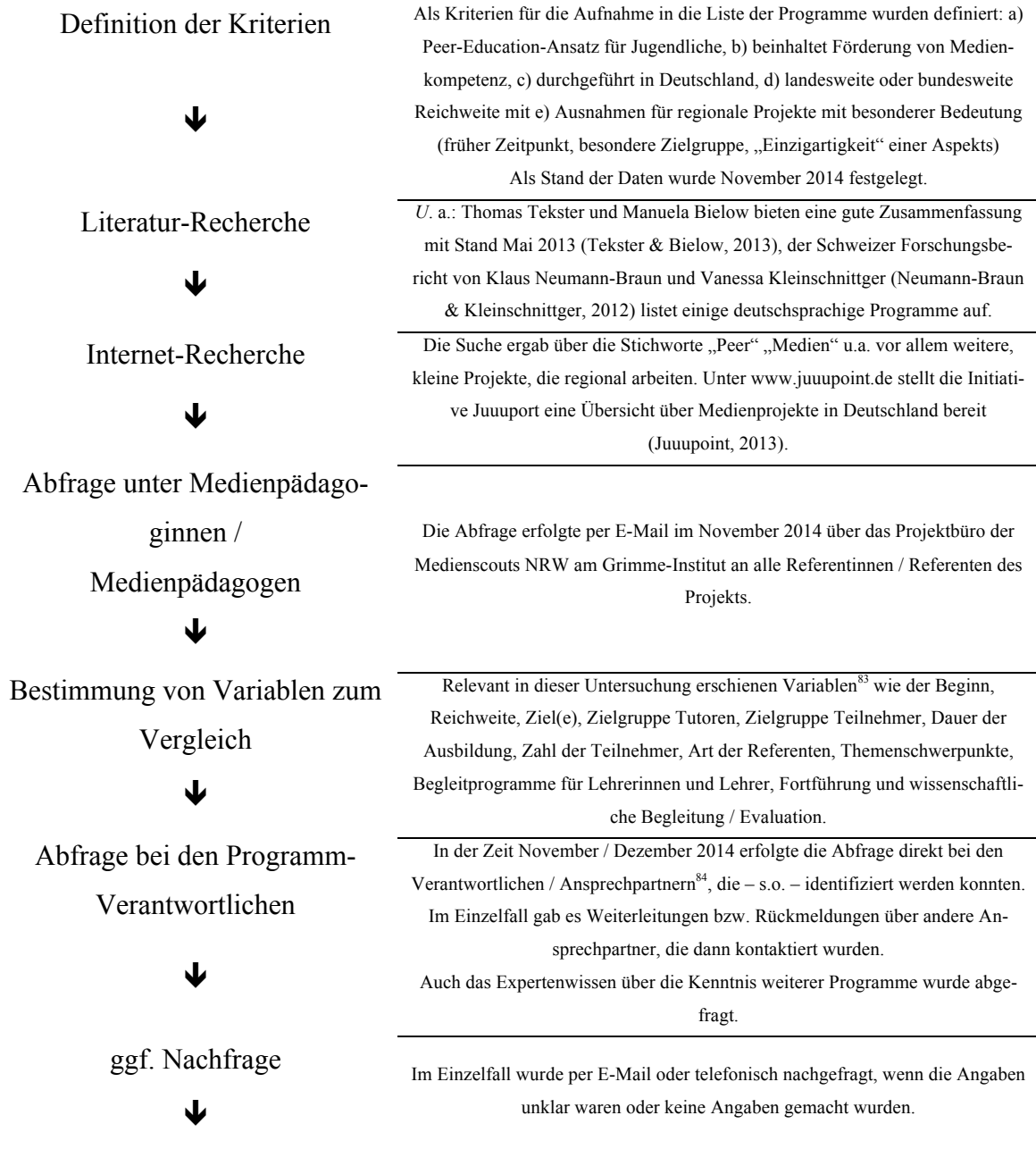
Jennifer Latino und Catherine Unite weisen - allerdings im Kontext universitärer Lernprozesse bei jungen Erwachsenen - darauf hin, dass ein wichtiger Aspekt in der Auswahl von Peers besteht (Latino, 2012). Dabei spielt die Stellung innerhalb der Peergruppe eine wichtige Rolle für die Meinungsführerschaft (vgl. Clasen & Brown, 1985). 1991 unternahmen William Wiist und Gregg Snider den Versuch im Vorfeld eines Peer Education-Programms zur Gesundheitsvorsorge (hier Rauchen-Prävention) die „Peer-Leaders“ zu identifizieren und als Tutoren auszubilden. Sie konnte damit gute, wenn doch nicht signifikant bessere Ergebnisse erzielen. In den meisten Peer-Programmen werden diese Vorauswahl als zu aufwändig betrachtet und i. d. R. diejenigen als Tutoren genommen, die sich freiwillig melden (Appel, 2001).

⁸² Für die Darstellung von Selbstwirksamkeit in Bildungsinstitutionen sei verwiesen auf (Jerusalem & Hopf, 2002).

5.2 Peer-Programme in Deutschland

5.2.1 Methodisches Vorgehen

Grundlage der Ausbildung zu Medienscouts am Elsa-Brändström-Gymnasium ist das Peer-Education-Programm „Medienscouts NRW“ der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM). Dies wiederum basiert auf Erfahrungen des Vorläufer-Projekts „SchülerVZ-Scouts“ an der Schule und beide wurden vom Verfasser wesentlich mit-konzipiert. An dieser Stelle soll ein Vergleich der Peer-Programme zur Förderung von Medienkompetenz in Deutschland den Stand in der Praxis darstellen und eine Einordnung des hier untersuchten Projekts ermöglichen. Dabei wurde wie folgt vorgegangen:



⁸³ Der Fragebogen der Abfrage s. Anhang. Die Fragen / Variablen sind jeweils bei der Kurzvorstellung der einzelnen Projekte angegeben, s.u.

⁸⁴ Eine Liste aller Ansprechpartner befindet sich im Anhang.

Auflistung aller Programme



Analyse der Daten



Visualisierungen



Fazit

Die Selbstauskünfte der Verantwortlichen wurden im Anhang unverändert aufgelistet. Hier wurde eine kurze Zusammenfassung formuliert.

Die Daten aller Programme wurden über die einzelnen Variablen nebeneinander gestellt. Einige Variablen wurden miteinander verglichen, bspw. die Zielgruppe mit den Zielen der Ausbildung, um hier Aussagen treffen zu können. Die Analyse s.u.

Einige ausgewählte Erkenntnisse wurden zur besseren Anschaulichkeit visualisiert.

Am Ende wurde ein zusammenfassender Vergleich der Daten formuliert.

Abbildung 5-1: Vorgehensweise in der Analyse der Peer-Programme

5.2.2 Bezeichnungen der Peer-Multiplikatoren

Die Jugendlichen werden in den Programmen nicht einheitlich benannt, wenn auch der Begriff „Scouts“ oftmals verwendet wird, meist als „Medienscout“ (Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen), aber auch „Handy-Scout“ (Schleswig-Holstein) „Webscout“ (Wuppertal) oder „Infoscout“ (watch your web, bundesweit). Das Wort „Scout“ stammt aus dem mittenglischen „scoute“, dem altfranzösischen „escoute“ und dem (vulgär-) lateinischen „auscultare“ (etwa aufmerksam zuhören, aber auch lauschen oder gehorchen) und bedeutet so viel wie „Kundschafter“. Für den Bildungsbereich hat aber wohl die Bezeichnung von Pfadfindern als „Scouts“ die größere Bedeutung. Der Gründer der Pfadfinderbewegung, Robert Baden-Powell fasste seine ersten Erfahrungen eines Pfadfinderlagers unter dem Titel „Scouting for Boys“ 1908 zusammen (Baden-Powell, 1966) und skizzierte die Prinzipien der Pfadfinderbewegung, die eine Verpflichtung gegenüber Dritten enthält, was offensichtlich sprachlich als Beschreibung dafür dient, dass Peer-Multiplikatoren die Aufgabe haben, anderen zu helfen. Sie werden darüber hinaus als „Mentoren“ (Schüler-Medienmentoren Baden-Württemberg), „Cyber-Cops“ (Polizei Minden-Lübbecke), „Schüler-Medien-Trainer“ (NRW) oder „Smart User-Trainer“ (bundesweit) oder gar als "Digitale Helden" (landesweit Hessen) bezeichnet.

Hier sollen sie nach Backes, Appel, Fileccia, Wefelnberg & Heinen (Backes, 2003; Appel, 2001; Fileccia, Wefelnberg, & Heinen, 2013) allgemein als „Multiplikatoren“ (in diesem Sinne für Medienkompetenz von Peer zu Peer) bezeichnet werden, um allen Ansätzen und Bezeichnungen gerecht zu werden und die Unterscheidung zur Zielgruppe für die Peers (jugendliche „Teilnehmer“ bei Veranstaltungen der Multiplikatoren) zu ermöglichen. Dabei muss beachtet werden, dass im Programm „Smart User“ die erwachsenen pädagogischen Fachkräfte als „Smart User Multiplikatoren“ ausgebildet und so bezeichnet werden,

da sie das Programm in ihre Einrichtungen tragen sollen. Im Programm Mediencouts NRW heißen die Lehrerinnen / Lehrer, die an der Ausbildung teilnehmen, bspw. „Beratungslehrer / Beratungslehrerin Medien“.

5.2.3 Chronologische Übersicht

Im Folgenden werden die einzelnen Programme kurz beschrieben. Berücksichtigt sind alle Peer-Programme für Jugendliche mit dem Ziel der Medienkompetenzförderung in Deutschland mit landes- oder bundesweitem Ausmaß oder besonderer Bedeutung⁸⁵, alle Informationen sind vom Stand November 2014.

Diese Tabelle bietet eine erste Übersicht, die Reihenfolge innerhalb der Jahresangabe ist alphabetisch gewählt:

Jahr des Beginns	Name	Durchführung in	Webseite
2006	Schüler-Medienmentoren "Classic" (aktive Medienarbeit) (ab 2012 mit Schwerpunkt Jugendmedienschutz)	Baden-Württemberg	http://www.lmz-bw.de/landesmedienzentrum/programme/schueler-medienmentoren-programm-smep.html
2008	Cyber-Cops	Kreis Minden-Lübbecke	http://www.polizei.nrw.de/minden-luebbecke/artikel__2178.html
	Handy-Scouts	Schleswig-Holstein	http://www.akjs-sh.de/angebote/handy-scouts.html
	MEDIENSCOUTS.rlp	Rheinland-Pfalz	http://medienscouts-medienkompetenz.bildung-rp.de
	Webscouts (2014 eingestellt)	Wuppertal	
2009	Handy: lieb&teuer	Niedersachsen	http://handy-liebundteuer.de
	netzgänger	Bayern	http://www.netzgaenger.org
	Schüler-Medien-Trainer (2011 eingestellt)	Nordrhein-Westfalen	http://www.gameskompakt.de
2010	Juuuport	bundesweit	http://www.juuuport.de
	medienscouts e.V. (Winender-Heidelberger Modell)	Baden-Württemberg	http://medienscouts.info ⁸⁶
	MedienScouts	Hamburg	http://li.hamburg.de/schwerpunkte-medien/3843704/artikel-medienscouts
2011	Mediencouts NRW	Nordrhein-Westfalen	http://www.medienscouts-nrw.de
	Smart User Trainer	bundesweit	http://www.innocenceindanger.de
	Mediencouts (Jugendhilfe) (2014 umbenannt in „ajs Mediencouts Jugendhilfe“)	Baden-Württemberg	http://www.ajs-bw.de/medienscouts-in-der-jugendhilfe.html
2012	Digitale Helden	Hessen	http://www.digitale-helden.de
	Infoscouts watch your web (Programm seit 2009, ab 2012 als Peer-Ansatz,)	bundesweit	http://www.watchyourweb.de

⁸⁵ So das relativ kleine, aber sehr frühe Projekt der „Webscouts“ in Wuppertal oder die Initiative durch die Polizei im Kreis Minden-Lübbecke, der ungewöhnliche Schwerpunkt „Games“ der Fachhochschule Köln. Weiterhin das Bielefelder „Durchblick im Netz“ mit einem Ansatz der Inklusion von behinderten und nicht-behinderten Menschen.

⁸⁶ Alle Internet-Adressen: Abruf vom 5.11.2014

	Medienscouts MV	Mecklenburg-Vorpommern	http://www.medienscouts-mv.de
	peer ³	bundesweit	http://www.peerhochdrei.de
	Schüler-Medienmentoren „Jugendmedienschutz (ab 2006 als „Classic“, s.o.)	Baden-Württemberg	http://www.lmz-bw.de/landesmedienzentrum/programme/schueler-medienscouts-programm-smep.html
2014	Durchblick im Netz	Bielefeld	http://www.durchblick-im-netz.de
	Schul-Medien-Scouts	Niedersachsen	http://www.nlm.de/schul-medien-scouts.html

Abbildung 5-2: Chronologische Übersicht mit den ausgewählten Peer-Programmen zur Medienkompetenzförderung in Deutschland

Folgende Zeitleiste zeigt die Programme visualisiert in chronologischer Reihenfolge des Beginns und dem – möglicherweise - Ende (dargestellt durch das Pfeilende, so bei Webscouts (2008-2012), Schüler-Medien-Trainer (2009-2011), Handy:lieb&teuer (2009-2012) und peer³ (2012 bis 2014), alle anderen Programme wurden 2015 fortgeführt) bzw. des Vorläuferprogramms (durch einen Strich als Verbindung, so bei Schüler-Medienmentoren, die seit 2006 durchgeführt werden und ab 2012 in einer zusätzlichen Variante namens „Jugendmedienschutz“ und watch your web, das 2009 begonnen, ab 2012 auch Peer-Education als „Infoscouts“ umsetzte). Die vertikale Anordnung innerhalb der Reichweite (bundesweit, landesweit, regional) ist alphabetisch:

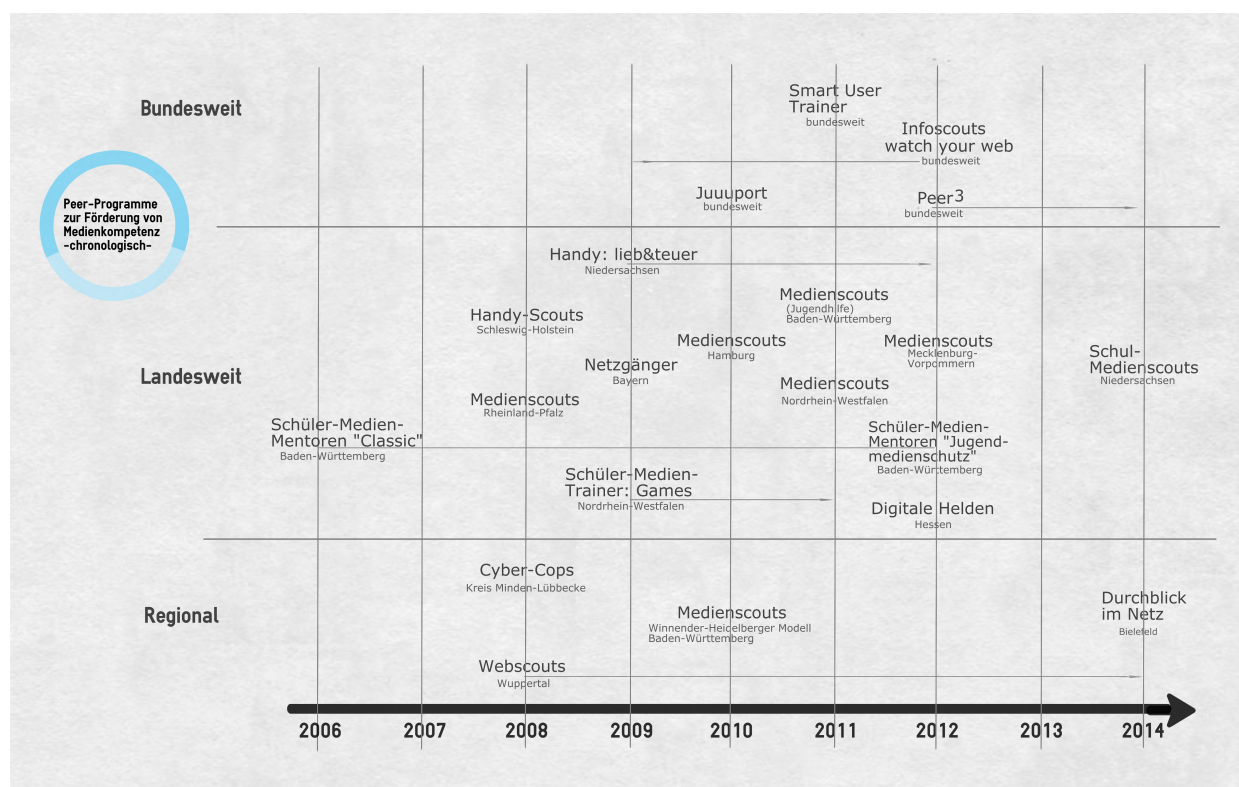


Abbildung 5-3: Zeitleiste der ausgewählten Peer-Programme

Vorläufer der institutionalisierten Programme der ehemals „Neuen Medien“⁸⁷ mittels Peer-Education in Deutschland war 2004-2006 eine Untersuchung von Bojan Godina (Godina, 2007), die den Peer Education-Ansatz im Rahmen einer medialen Werteerziehung zum Thema hatte⁸⁸. Darin sollten die Jugendlichen über Funktionsweise und Wirkung der medialen Beeinflussung aufgeklärt werden.

5.2.4 Kurzvorstellung der ausgewählten Peer-Programme

5.2.4.1 Schüler-Medienmentoren „Classic“ (aktive Medienarbeit)

Im Schuljahr 2006/2007 startete das Landesmedienzentrum Baden-Württemberg (landesweit) die „Schüler-Medienmentoren (SMEP) mit einem eher technischen Schwerpunkt der Mediennutzung in Form aktiver Medienarbeit (Print-, Audio- und Video-Produktion und Präsentationen (Landesmedienzentrum Baden-Württemberg, 2014). Es wurde 2012 in Richtung Jugendmedienschutz weiterentwickelt und wird seit dem Schuljahr 2012/2013 in zwei Varianten angeboten: SMEP Classic (aktive Medienarbeit) und SMEP Jugendmedienschutz. Träger des Schüler-Medienmentoren-Programms ist das Landesmedienzentrum Baden-Württemberg (LMZ). In dem Programm werden Jugendliche zwischen 12 und 16 Jahren ausgebildet: „Die jugendlichen Mentorinnen und Mentoren werden in einem verantwortlichen, selbstbestimmten und reflektierten Umgang mit digitalen Medien geschult, sowohl in der aktiven Medienarbeit als auch im Bereich des Jugendmedienschutzes.“ (Landesmedienzentrum Baden-Württemberg, 2014). Die Ausbildung findet 20-stündig in der Variante „SMEP Jugendmedienschutz“ zu Themen wie Soziale Netzwerke, Datenschutz, Cybermobbing, Handy und Smartphone statt und 40-stündig in der Variante "Classic". Seit Beginn wurden rund 3.400 Schüler-Medienmentoren (davon 450 in der Variante Jugendmedienschutz) ausgebildet, bspw. im Schuljahr 2013/2014 wurden in 48 Kursen über 700 Schülerinnen / Schüler an 51 Schulen erreicht⁸⁹. Die Teilnehmer sind zwischen 12 und 16 Jahren alt.

5.2.4.2 Handy-Scouts

Seit 2008 wird das Projekt „Handy-Scouts“ (Gomolzig, Karolczak, & Gericke, 2008) (Gomolzig, 2010) (Gomolzig, Karolczak, & Gericke, 2008) landesweit in Schleswig-Holstein von der Fachstelle Prävention der Aktion Kinder- und Jugendschutz Schleswig-Holstein e.V. mit dem Schwerpunkt Gewaltprävention und damit Förderung von „sozialer Medienkompetenz“ (Gomolzig, 2014) durchgeführt. Im dem Projekt „Handy-Scouts“

⁸⁷ Dietrich Ratzke beschrieb schon 1982 den Begriff „Neue Medien“ als „alle Verfahren und Mittel (Medien), die mit Hilfe neuer oder erneuerter Technologien neuartige, also in dieser Art bisher nicht gebräuchliche Formen von Informationserfassung und Informationsbearbeitung, Informationsspeicherung, Informationsübermittlung und Informationsabruf ermöglichen“ (Ratzke, 1982)

⁸⁸ Dort wurden die Multiplikatoren „Assistenten“ genannt.

⁸⁹ Wie viele Schulen über die Jahre 2006 bis 2014 erreicht wurden, konnte nicht mehr erhoben werden.

(Gomolzig, Karolczak, & Gericke, 2008) stand die „aktive Auseinandersetzung mit den Themen Gewaltdarstellungen und –handlungen“ (Gomolzig, 2010) im Vordergrund. Schülerinnen und Schüler ab der Klasse 9 (an Hauptschule ab Klasse 8) werden durch zwei Medienpädagogen / -pädagoginnen ausgebildet und erarbeiten methodisch vielfältig in vier Tagesseminaren und insgesamt 40 Stunden die Themen Handy, Medienkompetenz, Werte und Gewaltprävention. Darin entstehen auch Videofilme zum Themenbereich Cyber-Mobbing als Material für die Arbeit in den Workshops. Nach der Ausbildung führen zwei bis vier Handy-Scouts in Anwesenheit einer Lehrkraft oder einer pädagogischen Fachkraft an ihrer Schule Workshops in den Klassen 5 und 6 mit dem Ziel durch: „ein fairer Umgang mit Handy und Internet im Sinne eines ‚sich selbst und andere respektieren und schützen‘.“ (Gomolzig, 2014). Die ersten Workshops werden noch betreut durch die Experten der Ausbildung. Das Projekt wurde in einer landesweiten Pilotphase 2008 / 2009 durchgeführt und seit 2010 wurden zwei Handyscouts-Seminare im Jahr durchgeführt, in denen pro Jahr 50 neue Handyscouts aus zehn Schulen (pro Schule fünf Schülerinnen / Schüler) ausgebildet wurden. Insgesamt gibt es ungefähr 250 ausgebildete Multiplikatoren an 20 Schulen. Die Teilnehmer sind aus den Klassen 8 bis 10. Das Projekt wurde bis 2014 durchgeführt, eine Fortführung in 2015 ist geplant (Gomolzig, 2014).

5.2.4.3 MEDIENSCOUTS.rlp

2008 wurden erstmals in Rheinland-Pfalz Mediencouts im Rahmen des Projekts „Medienkompetenz macht Schule“ landesweit vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur ausgebildet. (Bildungsserver Rheinland-Pfalz, 2014) 2007 legte die Landesregierung Rheinland-Pfalz das 10-Punkte-Programm „Medienkompetenz macht Schule“ vor. 2008 startete das Pilotprojekt „MEDIENSCOUTS.rlp“, in dem an acht Schulen über jeweils zwei Tage ca. 150 Schülerinnen / Schüler ausgebildet wurden. 2009 wurde das Programm in Kooperation mit jugendschutz.net und dem Medienkompetenznetzwerk Koblenz an zehn weiteren Schulen durchgeführt (Bildungsserver Rheinland-Pfalz, 2014). Seit 2010 findet die Ausbildung der MEDIENSCOUTS.rlp jährlich an 20 Schulen statt, damit werden jährlich etwa 300 Schülerinnen und Schüler ausgebildet, insgesamt gibt es ca. 1.600 in 98 Schulen. „Ziel der Mediencoutsausbildung ist es, Schülerinnen und Schüler für einen verantwortungsvollen Umgang mit den Angeboten des Internets und des Web 2.0 im Speziellen zu sensibilisieren und sie als Tutorinnen und Tutoren bzw. Beraterinnen und Berater für die Schülerschaft zu gewinnen.“ (ebd.). Die Schülerinnen und Schüler arbeiten in drei Pflichtmodulen in 12 Zeitstunden (1,5 Tage) und in einem Wahlpflichtmodul, letzteres nicht im schulischen Rahmen, sondern auf einer der jährlich stattfindenden

Großveranstaltungen (ebd). Die Themen des 1. Ausbildungsteil sind Einstieg (Kennen lernen / Teamentwicklung / Mediensozialisation / Mediennutzung), Rolle & Aufgabe (Corporate Identity / Formulierung von gemeinsamen Zielen / Grenzen kennen lernen / Fallarbeit), Verortung des Themas (Überblick über den Themenkomplex Jugendmedienschutz / Konfrontations- & Kontaktisiken / Allgemeine Beratungs- & Informationsstellen kennen lernen), Selbstdarstellung & Kommunikation (Synchrone Kommunikation via Messenger / Soziale Netzwerke / Internetphänomene / Datensparsamkeit & Smartphones), [Mediale] Gewalt (Charakteristika & Ursachen von gewalthaltigem Verhalten im Netz bis zu Mobbing / Aktuelle Nutzungstrends & deren Risiken / Fallarbeit), Information & Glaubwürdigkeit (fakultativ) (Suchmaschinen / Manipulation & Glaubwürdigkeit anhand von Fotomanipulationen & aktuellen Phänomenen), Evaluation & Feedback (Auswertung / Planung der Weiterarbeit). Das Wahlpflichtmodul und damit der 2. Teil der Ausbildung besteht aus: Kostenfallen & Abzocke / Rechtssichere Software-alternativen & freie Lizenzen / eGames / Pornografie & Jugendsexualität / Exzessives Mediennutzungsverhalten / Rechtsextremismus / (Cyber-)Mobbing – Methoden. Die Erstausbildung wird von externen Referenten (mit medienpädagogischem Hintergrund) durchgeführt, die Nachschulung und Neu-Ausbildung durch erfahrene Medienscouts und die betreuenden Lehrkräfte. Die Jugendlichen ab Klasse 8 dürfen teilnehmen.

5.2.4.4 Cyber-Cops

Die Kreispolizeibehörde Minden-Lübbecke, Kriminalkommissariat Kriminalprävention / Opferschutz bildet seit 2008 regional „Medienbetreuer“ unter dem Namen „Cyber-Cops“ aus. Dabei ist der Begriff zwar ein feststehender Ausdruck des Programms, wird aber nicht einheitlich verwendet. In einigen Schulen werden die ausgebildeten Schülerinnen / Schüler als „Medienbetreuer“, „Medienkompetenzbetreuer“ oder „Medienscouts“ bezeichnet (Kreispolizeibehörde Minden-Lübbecke, 2014). Ausgehend von der Polizeilichen Kriminalstatistik und „im Zusammenhang mit dem Tatmittel Internet“ (Kreispolizeibehörde Minden-Lübbecke, 2008) entwickelten die Verantwortlichen ein Konzept mit den Präventionszielen „Vermittlung von Handlungssicherheit im Umgang mit dem Internet für Kinder und Jugendliche, um zu verhindern, dass sie Opfer oder Täter werden / Schaffung eines Präventionsbewusstseins bei den Eltern und Lehrern / Verhinderung von Straftaten / Vermeidung oder Reduzierung des mit Internet-Straftaten einhergehenden Schadens / Aufhellung des Dunkelfeldes typischer Internet-Kriminalität“ (ebd.). Die Fortbildungsreihe ist thematisch (mit Schwerpunkten Cybermobbing und Urheberrecht) unterteilt und zeitlich in neun Blöcke á 90 Minuten unterteilt und wird von Fachkräften von Polizei, Medienwerkstatt oder Verbraucherberatung durchgeführt. Mit Stand November 2014 gab es 20 Schulen

mit ausgebildeten Jugendlichen und insgesamt pro Jahr 100 „Cyber-Cops“, insgesamt mehr als 600. Die Teilnehmer stammen aus den oberen Jahrgangsstufen einer Schule und damit in der Regel aus den Klassen 9 bis 11.

5.2.4.5 Webscouts

Als kleines Programm von regionaler Bedeutung, aber sehr früh wurden 2008 die „Webscouts“ der Fachstelle Suchtprävention in Wuppertal vom Verein „Beratungsstelle für Drogenprobleme e.V.“ initiiert. Träger des Vereins ist die Stadt Wuppertal und die freien Wohlfahrtsverbände. Das Programm wurde - durch das Alternativ-Angebot der Medienscouts NRW, zu dem sich einige Schulen in Wuppertal anmeldeten - 2014 eingestellt. Darin ging es vor allem, so die Verantwortlichen, um die negativen Folgen und Auswirkungen des Web 2.0 und weniger um die Förderung von Medienkompetenz. Die Themen waren Cyber-Mobbing, Verletzung von Persönlichkeitsrechten, Handy-, Computer- Internetsucht). Die Ausbildung wurde von Experten der Fachstelle für Suchtvorbeugung, der Polizei (Kommissariat Vorbeugung) und einer Firma für Outdoor-Aktionen durchgeführt. Mit dem Blick auf die Initiierung durch die Fachstelle für Suchtvorbeugung wurde das Programm verstanden als „Das Projekt selbst versteht sich als „universelle“ präventive Intervention, um übergeordnete Ziele, wie künftige Probleme der Onlineabhängigkeit frühzeitig zu erkennen und besser intervenieren zu können“ (Tertel, 2012). Neben langfristigen Zielen wie die Jugendlichen auch außerhalb der Schule für das Thema zu sensibilisieren definierten die Verantwortlichen z.B. folgende kurzfristige Ziele: Reflektion der eigenen Mediennutzung, Prävention von Cyber-Mobbing, Erkennen von Cyber-Mobbing und richtige Intervention, inklusive einer möglichen Mediation dazu, Informationen mit Tipps für Betroffene und Infomaterial des regionalen Hilfesystems und Ausbau der eigenen Kompetenzen (Sozial-, Sach-, Medien-, Partizipationskompetenzen. (vgl. Tertel, 2012). Die Peer-Schulung wurde in sechs Bausteinen unterteilt, darunter Teambuilding-Maßnahmen, Sensibilisierung für Cyber-Mobbing, rechtlichen Regelungen im Internet und die Planung der konkreten Einsätze als Peer sowie ein Kommunikations-Training. Die Schulungen fanden mit insgesamt 20 Stunden am Wochenende statt und es wurden 48 Peer-Multiplikatoren ausgebildet. Wegen seiner frühen Initiierung wurde es in dieser Aufstellung aufgenommen.

5.2.4.6 netzgänger

In Bayern wurde 2009 durch die Otto-Friedrich-Universität Bamberg landesweit das Projekt „Netzgänger“ am Institut für Psychologie initiiert. Es hat das Ziel: „Schülerinnen und Schüler im Alter von zehn bis zwölf Jahren auf einen funktionalen und risikoarmen Inter-

netgebrauch vorzubereiten“ (Otto-Friedrich-Universität Bamberg, 2014), in der Projektevaluation wird das Ziel „Prävention von riskantem und pathologischen PC- und Internetgebrauch“ angegeben (Finmans, Dunkel, Knauss, Phisarek, & Wolstein, 2014). Dort werden Schülerinnen und Schüler der 11. Klassen (mithin in einem Alter von 16-17 Jahren) an Gymnasien bzw. der 9. Klasse an Realschulen als Multiplikatoren ausgebildet zu einem der Module: a) virtuelle Spielewelten, b) Soziale Netzwerke, c) Cyber-Mobbing und d) Smart im Netz, worin viele verschiedene Themen rund um die Internet- und Smartphone-Nutzung zusammengefasst sind, ausdrücklich genannt ist bspw. der Datenschutz. Das Programm teilt sich in zwei Schritte, die „Peer-Schulung“ und das „Tutorium“ (ebd.). Die Ausbildung erfolgt an einem Tag, allerdings gruppenteilig, d.h. die Multiplikatoren werden verteilt und nicht alle Multiplikatoren durchlaufen alle Ausbildungs-Module, sondern ein Multiplikator jeweils nur ein Modul. Im Tutorium führen die Multiplikatoren die Übungen der vier Module mit der Zielgruppe, anderen Schülerinnen / Schülern der gleichen Schule durch. In einer Projektevaluation stellten die Autoren fest: „In der Längsschnitterhebung konnte gezeigt werden, dass sich die Schüler und Schülerinnen durch die Teilnahme an der Intervention signifikant in ihrer Sachkompetenz und der wahrgenommenen Selbstwirksamkeit verbessern. Die Effekte sind in der Follow-Up Messung stabil. Mädchen erzielen zu allen Messzeitpunkten in den erhobenen Bereichen höhere Werte als Jungen. Es gibt keine Interaktionseffekte mit der Variable Geschlecht. Jungen und Mädchen profitieren gleichermaßen von der Teilnahme an der Intervention.“ (Finmans, Dunkel, Knauss, Phisarek, & Wolstein, 2014). Es wurden 723 Multiplikatoren durch Psychologen, Psychologinnen / ausgebildete Trainerinnen / Trainer (Studenten, Studentinnen) und Sozialpädagogen, Sozialpädagoginnen aus 43 Schulen ausgebildet.

5.2.4.7 Schüler-Medien-Trainer: Games

Mit dem thematischen Schwerpunkt Computerspiele wurden vom Institut Spielraum der Fachhochschule Köln "Schüler-Medien-Trainer: Games" seit 2009 ausgebildet (Sleegers, 2010). Das NRW-weite Programm wurde 2011 eingestellt. Das Ziel des Programms war: die Schülerinnen und Schüler erarbeiten soweit wie möglich eigenständig Unterrichtseinheiten zur Vermittlung von Medienkompetenz mit dem Themenschwerpunkt Computer- und Video-spielen. Die Zielgruppe für die Arbeit als Peer waren die Jahrgangsstufen 5, 6 und 7 der eigenen Schule. Neben der Förderung der fachlichen Kompetenzen stand eine Förderung der persönlichen Kompetenzen im Vordergrund. Dabei wurde bei dem Thema bewusst ein schulischer Ansatz mit Blick auf die Freizeit-Nutzung von Computerspielen gewählt: „Das Projekt findet bewusst an Schulen statt, schlägt aber eine Brücke zu den Nachmittag-Schulstunden und der bereitwillig investierten Freizeit der angehenden Schü-

ler-Medien-Trainer: Games“ (Sleegers 2014). Folgende Ziele sollten u.a. erreicht werden: Basiswissen zur Thematik Computer- und Videospiele / (Mit-) Gestaltung und Konzeption des Tutorienprogramms / Ausbildung und Stärkung von Soft Skills (u.a. Teamwork, Präsentationsfähigkeiten, Rhetorik, Selbstbewusstsein) / Erlernen Didaktischer Kompetenz, Befähigung zur selbstständigen Durchführung von medienpädagogischen Unterrichtseinheiten mit Schülern und der Mitgestaltung von Informationsveranstaltungen und Beratungen von Eltern und Lehrern / erworbenes Wissen und Methoden nach dem Prinzip der peer-to-peer-education an nachfolgende Jahrgangsstufen weitergeben und Verantwortung für jüngere Mitschüler an der Schule übernehmen. (vgl. Sleegers, 2014). Die Inhalte des Programms waren: Mediennutzung / Pädagogischer und gesetzlicher Jugendmedienschutz / Bewertung von Spieleinhalten aus ethisch-moralischer Sicht / rechtliche Regelungen zu Raubkopien und illegalen Downloads / Schulung weiterer Schüler-Medien-Trainer. Die Ausbildung dauerte 20 Stunden und es wurden 32 Peer-Multiplikatoren ausgebildet. Das Programm war als einziges mit dem thematischen Schwerpunkt auf Computerspiele ausgerichtet.

5.2.4.8 Handy: lieb&teuer

Das Programm „Handy: lieb&teuer“ wurde von März 2009 bis Februar 2012 von der Landesstelle Jugendschutz Niedersachsen, Fachreferat der LAG der Freien Wohlfahrtspflege e.V. mit Förderung des niedersächsischen Ministeriums für Soziales, Frauen, Familie, Gesundheit und Integration landesweit durchgeführt. Es richtete sich an Schulen, aber auch an Institutionen der Jugendarbeit. Das Ziel des Programms (von den Verantwortlichen selbst als „Projekt“ bezeichnet): „Mädchen und Jungen der 7. und 8. Jahrgangsstufe aller Schultypen erlangen in dem Projekt „Handy: lieb und teuer“ grundlegende Kenntnisse zum sicheren, kostenbewussten und gewaltfreien Umgang mit dem Handy und kostenpflichtigen Internetangeboten. Die Heranwachsenden sollen über die positiven und negativen Nutzungsweisen des Handys aufgeklärt werden und ein Prozess des Nachdenkens soll angeschoben werden. Zentrale pädagogische Ziele dieser Präventionsarbeit liegen in der Vermittlung von Medienkompetenz, von Ansätzen der Gewaltprävention sowie der Aufklärung zum sicheren und kostenbewussten Umgang mit dem Handy.“ (Landesstelle Jugendschutz 2014). Die Themenschwerpunkte im Einzelnen waren: Kostenfallen wie Aboverträge und Abzockangebote im Internet als solche identifizieren, Kenntnis erlangen, welche Käufe im Rahmen des Taschengeldparagraphen getätigt werden können / die Nutzung des eigenen Handys reflektieren: vom vorteilhaften Vertragsabschluss bis zum eingeschränkten Gebrauch der zahlreichen Handysfunktionen / Einstellungen zu den neuesten Handymodel-

len als Statussymbol kritisch hinterfragen können / problematische Inhalte erkennen und wissen, dass sie diese nicht weitergeben dürfen / sich nicht an Prügeldfilmen beteiligen und den Opfern solcher Gewalthandlungen beistehen. An einem Projekttag wurden in eintägigen Workshops von sechs Unterrichtsstunden Dauer Workshops mit ganzen Schulklassen / Gruppen zu den Themen Kommunikation, Kostenfallen, Werbung (alternativ Handygewalt) und Tipps für Dritte durch erwachsene Experten (aus den Bereichen Pädagogik, Schuldnerberatung und Verbraucherschutz) durchgeführt. Soweit handelte es sich noch nicht um einen Ansatz der Peer-Education.

Der Peer-Education-Ansatz wurde damit verfolgt, dass als Ergebnis des Ausbildungstages ein selbstgestaltetes Heft der Jugendlichen aus den Klassen 7 und 8 entstand, das anschließend in zwei weiteren Schulstunden an die jüngeren Schülerinnen und Schüler der Klassen 5 und 6 „pädagogisch angeleitet“ ((proval, 2010)) übergeben wurde. Das Programm, jeweils ein Projekttag, wurde in 684 Schulklassen durchgeführt, womit die gigantische Zahl von über 17.000 erreichten Schülerinnen und Schüler zu erklären ist, die allerdings nicht im hier verstandenen Sinne als Peer-Multiplikatoren ausgebildet wurden oder als solche arbeiteten.

5.2.4.9 Juuuport

Seit 2010 wird „Juuuport“ von der Niedersächsischen Landesmedienanstalt (NLM) als Selbstschutz-Plattform von Jugendlichen für Jugendliche bundesweit betrieben. Darin arbeiten Jugendliche als Online-Berater für andere Jugendliche zu Problemen im und mit dem Web wie Cybermobbing oder Fragen zu Persönlichkeitsrechten. Das Ziel ist die Hilfe für Jugendliche bei ihren Problemen von und mit dem Web in Form von Beratung von Jugendlichen für Jugendliche auf der Plattform www.juuuport.de sowie Aufklärung und Medienkompetenzvermittlung durch Informationsartikel/-videos. Die Online-Beratung erfolgt zu Themen wie Cybermobbing oder Fragen zu Persönlichkeitsrechten. Die Beratung erfolgt online über das Forum auf der Internet-Seite („foorum“ genannt) oder in Form einer persönlichen Beratung. Die Peers sollten mindestens 15 Jahre alt sein und dürfen bei der ersten Ausbildung höchstens 19 Jahre alt sein, das Höchstalter als Peer bei Juuuport beträgt 21 Jahre. Ausgebildet wird in 16 Stunden in einer 3-Tage-Basis-Schulung und in nochmals 16 Stunden in Form von Fortbildungen, wobei es eine ständige Betreuung und Fortbildung für die Scouts gibt. Die Ausbildung wird durchgeführt durch Medienpädagogen / Medienpädagoginnen, Psychologen / Psychologinnen, Juristen / Juristinnen, Online-Redakteure / -Redakteurinnen und – schon hier im Sinne der Peer-Education – durch erfahrene Juuuport-Scouts. Die Themenschwerpunkte sind Cybermobbing, Mobbing, (Urheber-)Recht, Datenschutz, Persönlichkeitsschutz im Web, Online-Beratung, Em-

pathie und Sozialkompetenz. Pro Monat hat die Seite www.juuuport.de etwa 7.000 Besucher, alle Scouts arbeiten ehrenamtlich. Sie legen Wert darauf, dass die Internet-Seite nicht nur in Form der Beratung durch die Jugendlichen (und jungen Erwachsenen) betreut wird, sondern auch administrative und organisatorische Aufgaben von ihnen selbst übernommen werden (Juuuport, 2014). Ausgebildet wurden 133 Scouts.

5.2.4.10 MedienScouts Hamburg

Ebenfalls 2010 wurde in Hamburg (somit als Bundesland landesweit) das Pilotprojekt zu „MedienScouts Hamburg“ gestartet und in drei Pilotphasen (2011, 2012, 2013) fortgeführt, wobei eine Flächenphase für 2015 geplant ist. Das Programm wird durchgeführt in Kooperation des Jugendinformationszentrums, der Medienanstalt Hamburg/Schleswig-Holstein, dem Referat für Medienpädagogik des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung und der TIDE gGmbH, die verwaltungstechnischer Träger ist (Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, 2012). „Ziel des Projekts ist die Qualifizierung und Kompetenzförderung von Jugendlichen durch Jugendliche in einem so genannten „peer-to-peer“-Verfahren. Der Schwerpunkt der Tätigkeit der Medienscouts liegt im präventiven Bereich, d.h. sie beraten jüngere Schülerinnen und Schüler an ihren Schulen zu unterschiedlichen Medienthemen, sie klären über mögliche Nutzungsrisiken wie Cybermobbing, Happy Slapping oder Missbrauch von Persönlichkeitsrechten auf und geben Tipps zum geschützten Umgang mit personenbezogenen Daten“ (Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, 2012). Es versteht sich „als schulisches Ergänzungsmodul zu regulären medienkompetenzfördernden Unterrichtsangeboten und kulturellen Projekten, die im Rahmen der Lehrpläne und Mediencurricula in den jeweiligen Schulen durchgeführt werden“ (Hamburg, 2012). Im Schuljahr 2011/2010 nahmen acht Schulen (vier Gymnasien und vier Stadtteilschulen) mit je vier oder fünf Schülerinnen / Schüler und insgesamt 36 Medienscouts teil, 2012 fünf Schulen mit 23 Medienscouts, 2013 vier Schulen mit 20 Schülerinnen / Schülern. Die Ausbildungsdauer wurde in den verschiedenen Projektphasen unterschiedlich durchgeführt und angepasst: 2011 insgesamt 37 Stunden und 2012 insgesamt 28 Stunden, dies jeweils an drei (2011) bzw. zwei (2012) Wochenenden mit Übernachtung. Mit der Projektphase 2013 wurde das Konzept weiterentwickelt und es wurden zunächst jeweils zwei Lehrerinnen / Lehrer der teilnehmenden Schulen an drei ganztägigen Veranstaltungen fortgebildet und danach fand ein Wochenend-Seminar mit den Schülerinnen und Schüler und ihren Lehrerinnen / Lehrern (Dauer insgesamt etwa 19 Stunden) statt. Ausgebildet wird durch externe Medienpädagoginnen / Medienpädagogen und Seminarleiter / -leiterinnen des Landesinstituts. Die Teilnehmer stammen aus den Klassen 8 und 9,

mit Schülerinnen und Schülern, die von Schulen stammen, die in einer früheren Phase teilgenommen hatten, sogenannte „Nachrücker“, wurden bis 2014 insgesamt rund 100 Jugendliche zu MedienScouts ausgebildet.

5.2.4.11 Mediencouts e.V. (Heidelberger-Winnender Modell)

2010 wurde das „Heidelberger-Winnender Modell“ zur werteorientierten Medienaufklärungsarbeit an Schulen (Godina, Grübele, & Keidel, 2010) – entwickelt aus den ersten Arbeiten von Godina (Godina, 2007) – durchgeführt. Das „Heidelberg-Winnender-Modell“ (Godina, Grübele, & Keidel, 2010) des Vereins Mediencouts e.V. mit Sitz in Neuffen in Baden-Württemberg setzt auf breit gefächerte, interdisziplinäre Ausbildungsinhalte rund um Medienkompetenz, aber auch mit deutlichen Akzenten in der Medienwirkung / mediale Beeinflussung (durch Werbung und Wirtschaft) und Medienpsychologie. Die Ziele der Ausbildung: „Mediencouts helfen in kurzer Zeit Medienkompetenz zu vermitteln. Zweitens sollen die Schüler die Möglichkeit bekommen, durch eine medientechnische Förderung, eigene kreative Medieninhalte herzustellen. Drittens fühlen sich die Gründer einer werteorientierten Medienpädagogik verpflichtet, die sich konsequent an den Menschenrechten orientiert. Das Wohl der Kinder in allen Aspekten (körperlich, geistig, seelisch und sozial)“ (mediencouts e.V., 2014). So sind die Ausbildungsthemen Film / Fernsehen, Internet / Soziale Netzwerke / Handy / Werbung / Internetsicherheit und nicht zuletzt Video-spiele⁹⁰. Auch die Expertinnen / Experten sind interdisziplinär mit Medienpädagogen, -pädagoginnen / Polizisten, Polizistinnen / Psychologen, Psychologinnen / Theologen, Theologinnen / Filmemacher, Filmemacherinnen / Medienexperten, -expertinnen / Juristen, Juristinnen. Die Ausbildung ist in Form von Schul-Arbeitsgemeinschaften organisiert. Sie begann im Februar 2010 mit 14 Mediencouts und findet in rund 40 Ausbildungsstunden statt, davon die Hälfte über e-Learning und mit 4-6 Treffen über ein halbes Jahr. Insgesamt wurden etwa 120 Mediencouts ausgebildet und 10-15 Ausbilder. Die Jugendlichen ab Klasse 7 bis zum Jahrgang 13 dürfen teilnehmen. Das Programm mit regionaler Bedeutung wurde hier aufgenommen, weil es einen sehr umfassenden Ansatz der Werteerziehung verfolgt und Bojan Godina schon 2006 eine erste Untersuchung des Peer-Education-Ansatzes dazu vorlegte.

5.2.4.12 Mediencouts in der Kinder- und Jugendhilfe (ajs Mediencouts Jugendhilfe)

Parallel zu den Schüler-Medienmentoren (s.o.) gibt es seit 2011 in Baden-Württemberg landesweit die „Mediencouts in der Kinder- und Jugendhilfe“ (Aktion Jugendschutz Landesarbeitsstelle Baden-Württemberg, 2014), die von der Aktion Jugendschutz Landes-

⁹⁰ Die Planungen und ersten Erprobungen dieses Mediencouts-Projekt in diesem Ansatz wurden 2009 am Ort des Amoklaufes von Winnenden, am Georg-Büchner-Gymnasium begonnen.

arbeitsstelle Baden-Württemberg (ajs) in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe durchgeführt werden. In fünf Modulen in insgesamt 20 Stunden werden die Medienscouts zu den Themen Internetnutzung, Handys und Smartphones sowie Gefahren bei der Medienutzung geschult (ebd.) Themen sind: Ich werde ein Medienscout / Internetnutzung / Handy- und Smartphonennutzung / Mobiles Internet / Cyber-Mobbing / jugendgefährdende Inhalte / Ich bin ein Medienscout – Peer-Projekte gestalten und umsetzen. Im Jahre 2014 wurde das Projekt umbenannt in „ajs Medienscouts Jugendhilfe“ (ebd.). Das Programm verfolgt drei Ziele: 1. Medienscouts ausbilden, 2. Fachkräfte qualifizieren und 3. Austausch fördern und Aufmerksamkeit schaffen. Die Jugendlichen sollen im Anschluss medienbezogene Angebote für andere Kinder und Jugendliche machen und Ansprechpartner für medienbezogene Fragestellungen der Kinder und Jugendlichen in den Einrichtungen der Jugendhilfe sein. Ausdrücklich ist hier auch die Qualifizierung der Fachkräfte aus den Einrichtungen der Jugendhilfe (anders als bei den meisten anderen Programmen die Lehrerinnen und Lehrer) intendiert. Außerdem soll der Austausch zum Thema Medien gefördert werden: „Dadurch wird innerhalb der Einrichtungen Präsenz und Aufmerksamkeit für das Thema Medien geschaffen.“ (Blaich 2014). Die Jugendlichen und Fachkräfte werden ausgebildet durch Medienpädagoginnen / Medienpädagogen / Referenten / Referentinnen der ajs Aktion Jugendschutz Baden-Württemberg und des LandesNetzWerks für medienpädagogische Elternarbeit der ajs. Die jugendlichen Teilnehmer wurden ausgebildet ab 12 Jahren bis 18 Jahre und es fanden zwischen 2011 und 2014 insgesamt 10 Durchgänge statt mit 93 ausgebildeten Multiplikatoren. Anders als alle anderen Programme richtet sich dieses Programm ausschließlich an Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe und nicht an Schulen.

5.2.4.13 Medienscouts NRW

Im gleichen Jahr startete die Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM) die „Medienscouts NRW“ (Fileccia, Wefelnberg, & Heinen, 2013) mit einer Pilotphase und seit 2012 in mehreren Projektphasen. Wegen der Bedeutung für diese Untersuchung wird dieses Projekt unten ausführlich dargestellt.

5.2.4.14 Smart User Trainer

Ebenfalls 2011 begann bundesweit das Programm „Smart User Trainer“ und „Smart User Multiplikatoren“ des Vereins „Innocence in Danger – Deutsche Sektion e.V.“ mit Sitz in Berlin. Der Schwerpunkt liegt im Schutz von Kindern vor sexuellem Missbrauch und pornografischer Ausbeutung in digitalen Medien: „Zweck des Vereins ist die Förderung der Jugendhilfe, insbesondere der Schutz von Kindern und Jugendlichen vor Missbrauch und

Ausbeutung. Der Verein setzt dabei seinen Schwerpunkt auf den Schutz vor den durch neue Kommunikationstechnologien möglich gewordenen Formen des Missbrauchs und der Ausbeutung von Kindern und Jugendlichen.“ (Innocence in Danger - Deutsche Sektion e.V., 2014). Der Verein bildet Jugendliche ab 14 Jahren zu „Smart User Trainern“ und pädagogische Fachkräfte zu „Smart User Multiplikatoren“ aus, die dann in Einrichtungen wie Schulen, Vereinen und Freizeiteinrichtungen wie Jugendzentren mit Peer-Education arbeiten. Seit 2014 führt der Verein ein Modellprojekt zur Umsetzung in der stationären Jugendhilfe in sechs Einrichtungen mit 60 Jugendlichen und mit 30 pädagogischen Fachkräften durch. Die Ausbildung dauert 30 Stunden und findet an 2-3 Tagen statt. Bislang wurden 643 Multiplikatoren ausgebildet, die an insgesamt über 60 Schulen tätig sind. Die Themen der Ausbildung sind wie folgt benannt: Täterstrategien / Think Before You Post / Was macht Freundschaft aus? / Trau deinem Gefühl / Was kannst du tun? / Eigene Grenzen. Ausdrücklich richtet sich das Programm auch an erwachsene Fachkräfte, von denen bis November 2014 knapp 400 aus ca. 250 Einrichtungen fortgebildet wurden mit dem Ziel, das Programm in ihren Einrichtungen umzusetzen.

5.2.4.15 Digitale Helden

2012 wurde in Hessen das Programm "Digitale Helden" durch die gleichnamige gemeinnützige GmbH mit Sitz in Frankfurt am Main ins Leben gerufen. Das Hessische Kultusministerium (HKM) übernahm die Schirmherrschaft und zeichnet für die Evaluation des Programms verantwortlich. Finanziert wird „Digitale Helden“ über verschiedene Stiftungen (u.a. Flughafenstiftung Rhein Main, Polytechnische Gesellschaft, Lions-Club, Verein Eltern für Schule Frankfurt) und über Beiträge der teilnehmenden Schulen in Höhe von 690 Euro⁹¹. Ausgebildet werden Schülerinnen und Schüler ab 13 Jahren und das Programm ist in zwei Varianten möglich:

- Die Ausbildung findet an vier Präsenztagen und als Online-Kurs statt, an denen jeweils die Lehrerinnen / Lehrer gemeinsam mit ihren Schülerinnen Schüler ausgebildet werden. Dieses „große Paket“ hat einen Umfang von 54 Ausbildungsstunden.
- Die Ausbildung findet in Form von Online-Kursen / -Seminaren statt, wobei es einen vorbereitenden Präsenztage für die Lehrerinnen / Lehrer gibt. Hier sind es insgesamt 30 Ausbildungsstunden.

Die eigentliche Arbeit der „digitalen Helden“ findet an der Schule in Form einer wöchentlichen Arbeitsgemeinschaft (AG) statt, die von den Lehrerinnen und Lehrern geleitet wird. Das Programm hat zwei Themenschwerpunkte: Datenschutz und Online-Mobbing und

⁹¹ Darin enthalten sind neben den Präsenzveranstaltungen auch Online-Kurse und Material wie Flyer und Plakate.

wird von externen Experten und Expertinnen (aus der Medienpädagogik, der Informatik und dem Marketing) durchgeführt, wobei in der schulischen Arbeitsgemeinschaft ausdrücklich die Lehrer als Ausbilder genannt sind. Seit 2012 wurden insgesamt 80 Lehrerinnen / Lehrer an 40 Schulen ausgebildet, pro Schule gibt es 6 bis 12 Schülerinnen und Schüler als „digitale Helden“. Die Zahl der bis dahin erreichten Teilnehmer an den Schulen wird mit 280 angegeben. 2014 gab es 20 Schulen, die das oben genannte „große Paket“ mit vier Präsenztagen durchführten. Die Ausbildung für diese Schulen findet jeweils mit fünf Schulen gemeinsam an einem zentralen Ort statt. Das zugrundeliegende Theoriemodell der Medienkompetenz ist an Baacke angelehnt, eine Evaluation wird durch das HKM durchgeführt.

5.2.4.16 Schüler-Medienmentoren „Jugendmedienschutz“

Wie oben erwähnt wurde im Jahre 2012 das landesweite Programm "Schüler-Medienmentoren" in Baden-Württemberg der Variante "Classic" mit vor allem medienpraktischer Arbeit um "Jugendmedienschutz" ergänzt. Seitdem werden beide Varianten parallel angeboten, das eine mit 40 Stunden Ausbildung ("Classic") und mit 20 Stunden Ausbildung ("Jugendmedienschutz"). Die Themen der Variante Jugendmedienschutz sind Soziale Netzwerke / Datenschutz / Urheberrecht / Cybermobbing / Handy und Smartphone. Außerdem werden Grundlagen an Gruppenleitungs- und Moderationskompetenzen sowie Kenntnisse in Konflikt- und Projektmanagement vermittelt. Im Schuljahr 2013/2014 gab es in beiden Varianten 48 Kurse, an denen über 700 Schülerinnen / Schüler von über 50 Schulen teilgenommen haben. Die Jugendlichen können ein Vertiefungsangebot in Form von „SMEP aktiv“ wahrnehmen, bei denen es um die Implementierung eigener Angebot bzw. um eine weitere Qualifikation geht.

5.2.4.17 Medienscouts MV

Im Jahre 2012 wurden erstmals Medienscouts landesweit in Mecklenburg-Vorpommern („Medienscouts MV – Jugend klärt auf“) ausgebildet. Das Projekt ist angesiedelt beim Landesbeauftragten für Datenschutz und Informationsfreiheit in Schwerin (Datenschutzbeauftragter Mecklenburg-Vorpommern, 2014). Die Ausbildung findet an einem Wochenende von Freitag-Morgen bis Sonntag-Mittag an wechselnden Orten in MV (im April 2014 bspw. im Landkreis Vorpommern / Greifswald) und in etwa 24 Zeitstunden (Freitag-Programm bis abends, Samstag ganztägig und Sonntag ab 8:30 Uhr) statt, die Themen sind Cybercrime / Urheberrecht / Datenschutz / Cybermobbing / Computerspiele / aktive Medienarbeit (Film/Hörfunk/Musik/Comic), die in vier Workshops (Cybercrime / Urheberrecht, Datenschutz, Soziale Netzwerke / Cybermobbing / Computerspiele)

von Experten und Expertinnen aus dem Landeskriminalamt, Landesbeauftragter für Datenschutz und Informationsfreiheit, Landeskoordinierungsstelle Suchtvorbeugung MV sowie der ComputerSpielSchule Greifswald durchgeführt werden. Die Ziele sind definiert als „Hinterfragen der eigenen Mediennutzung, Wissen für einen sicheren Umgang im Netz, Multiplikation des Wissens“ (Kaiser 2014). Die Ausbildung wird durchgeführt von Polizisten / Polizistinnen / Datenschützerinnen / Datenschützern / Suchtexperten / Suchtexpertinnen / Medienpädagogen / Medienpädagoginnen / Lehramtsstudenten / Lehramtsstudentinnen / Sozialarbeiter / Sozialarbeiterinnen, i.W. aus Landeseinrichtungen wie dem Landeskriminalamt, der Landeskoordinierungsstelle für Suchtvorbeugung oder der Medienanstalt MV. Es findet einmal im Jahr ein so genanntes „Update-Treffen“ der ausgebildeten Medienscouts mit etwa 5-6 Zeitstunden Fortbildung statt und eine laufende Betreuung wie die Begleitung von Projekttagen. Das Programm richtet sich an Jugendlichen der Klassen 8 bis 10 und es wurden bislang 125 Jugendliche und (es darf pro Schule ein Erwachsener teilnehmen) Lehrkräfte / Schulsozialarbeiter von 20 Schulen ausgebildet.

5.2.4.18 Peer³

2012 wurden erstmals im Rahmen des Programms Peer³ bundesweit Scouts-Programme zur Medienbildung gefördert (JFF - Institut für Medienpädagogik, 2012). Peer³ ist ein Projekt des JFF- Institut für Medienpädagogik in München, das von dem Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend gefördert ist, Projektpartner sind medien+bildung.com, Mediale Pfade, Studienzentrum für evangelische Jugendarbeit in Josefstal e.V.. Es hat drei Zielrichtungen: 1) Bundesweite Unterstützung von etwa 20 Modellprojekten mit neuen Konzepten. „Ziel ist es dabei, Jugendlichen in konkreten Projekten Beteiligungsoptionen über und mit Medien aufzuzeigen.“ (JFF, 2013) 2) „Qualifizierungsmaßnahmen, die sowohl online wie auch als Präsenz-Veranstaltungen an verschiedenen Orten im Bundesgebiet angeboten und durchgeführt werden, fokussieren darauf, medienbezogene partizipative Handlungsmöglichkeiten von Heranwachsenden zu erweitern, ein Netzwerk aktiver Fachkräfte zu knüpfen und deren Fragen nach der eigenen Rolle und Aktionsmöglichkeiten in Medienprojekten Raum zu geben“ (ebd.) Und 3) eine wissenschaftliche Begleitung beider Ansätze. Im Rahmen des Programms Peer³ wurden in verschiedenen Förderphasen bundesweit Scouts-Programme zur Medienbildung durchgeführt. Im Rahmen des Programms peer³ wurden in verschiedenen Förderphasen bundesweit 22 Peer-to-Peer-Projekte im medienpädagogischen Kontext durchgeführt.

In der Förderphase 2012/2013:

1. Medienscouts Nürnberger Land, Nürnberg/Lauf
2. JuMex, Berlin

3. MedientrainerInnen Potsdam
4. Netzwerkscouts Landkreis Emsland
5. Online-Scouts Ahlen
6. Webscouts Leipzig
7. Online Mobbing Guide, Neu Isenburg
8. Reflect!, Hamburg
9. Ich zeig es Dir – Hoch 2, Bad Reichenhall
10. Placity, Speyer

In der Förderphase 2013/2014

1. Netkids Pankow, Berlin
2. p2pAktion, Berlin
3. Behinder dich nicht selbst!, Schönbrunn
4. Waldhof-Tour Guides, Mannheim
5. GrottoTV, Fürth
6. Breäkradio: Sondersendung – Junge Medienmacher in sozialen Netzwerken, Ludwigshafen
7. Medienprojekt in St. Joseph, Würzburg
8. Jugendwelle NineFM, Übersee
9. JugendMedienCamp NordWest, Burgdorf
10. Minecraft.edu – Erstellung von Lernszenarien mit Hilfe von Minecraft, Wittlich
11. Wissen vernetzen, kooperieren und kommunizieren mit e-Portfolios, Kassel
12. „Social Web“ als Raum der Mitbestimmung, Leipzig

Im ersten Förderzeitraum stand der „Jugendmedienschutz“ im Vordergrund, im zweiten „Soziale Netzwerke“. Alle Projekte hatten verschiedene Ansätze, Zielgruppen und Zielsetzungen und sind somit nur schwer vergleichbar und im eigentlichen Sinne müsste peer³ nicht als Gesamt-Programm, sondern als organisatorischer Rahmen für viele Einzelprojekte gesehen werden. Aus diesem Grunde ist es hier fast unmöglich weitergehende Zahlen zu der Anzahl der Multiplikatoren etc. nennen, auch wenn in diesem Programm wohl als einzigem auch Kinder im Alter ab 9 Jahren (bis zu jungen Erwachsenen von 20) ausgebildet wurden. Eine Fortführung des Förderprogramms Peer³ in 2015 ist nicht geplant, auch wenn die einzelnen Projekte u.U. fortgeführt werden (JFF 2014).

5.2.4.19 watch your web

Die Initiative "watch your web" der Fachstelle für Internationale Jugendarbeit aus Bonn wird seit 2009 mit Förderung des Bundesministeriums für Justiz und Verbraucherschutz durchgeführt (IJAB e.V., 2014), ab 2012 wurde das Programm als Peer-Education durchgeführt und bildet „Infoscouts“ aus, weshalb es in dieser Auflistung unter 2012 geführt wird. Watch your web ist als Kampagne gestartet und inzwischen ein Informationsangebot. Es umfasst eine Vielzahl von Maßnahmen, von denen die Peer-Ausbildung nur eine von vielen ist, ein anderes bspw. ein Videomagazin. Das Ziel ist eine Beratung von Jugendlichen durch Jugendliche zu Verbraucherschutz-Themen der digitalen Welt, dabei ist der zentrale Bestandteil des Angebots der verbraucherschutzorientierten Jugendinformation und Jugendmedienbildung in sozialen Netzwerken das Thema Datenschutz, das erweitert wurde um Themen wie Verbraucherrechte im Internet, sicherer Umgang mit urheberrechtlich geschützten Werken, Handysicherheit, Internetsicherheit und weitere Risiken und Kostenfallen. Die Jugendlichen sollen in eine „partizipativ gelingende verbraucherschutzorientierte Jugendinformation“ eingebunden werden (IJAB, 2013). Als Besonderheit kann der Aufruf gesehen werden, wie für die Teilnahme als Scout geworben wurde: Die (2013) damalige Bundesministerin für Ernährung, Landwirtschaft und Verbraucherschutz startete einen Videoaufruf. Aus den Rückmeldungen wurden 20 Jugendliche ausgewählt, die zentral in Berlin an einem dreitägigen Workshop vom 12. bis 14. April 2013 teilnahmen, inklusive eines Besuchs im Verbraucherschutz-Ministerium. Ausgebildet werden Infoscouts im Alter von 12 bis 17 Jahren durch Medien- pädagoginnen / -pädadogen und -wissenschaftlerinnen und wissenschaftler (2013 durch Experten / Expertinnen der Verbraucherschutzzentrale Brandenburg e.V. des Bundesministeriums für Sicherheit in der Informationstechnik und von ights.info). Bislang gibt es 25 ausgebildete Multiplikatoren.

5.2.4.20 Schul-Medien-Scouts

Das Projekt „Schul-Medien-Scouts“ wird landesweit in Niedersachsen seit 2014 vom Niedersächsischen Kultusministerium, der Niedersächsischen Landesmedienanstalt (NLM), vom Niedersächsischen Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ) und von N-21: Schulen in Niedersachsen online e.V. (N-21) durchgeführt (Niedersächsische Landesmedienanstalt, 2014). Das Ziel ist eine Qualifizierung von Schülerinnen / Schüler der 8. Klasse, damit diese Mitschülerinnen / Mitschüler beraten können und formuliert als „Jugendliche qualifizieren, um Internet-Beratung bei Mitschülern leisten zu können; begleitende Lehrkräfte und Schulsozialarbeiter qualifizieren, Strukturen aufzubauen und Schul-Medien-Scouts zu begleiten“ (Preuß 2014). Das Alter der Multiplikatoren ist durchschnittlich 14 Jahre und damit Klasse 8. Im Schuljahr 2013/2014 wurde eine Testphase an

sechs Schulen durchgeführt, in der 24 Jugendliche und 12 Lehrkräfte / Schulsozialarbeiter ausgebildet wurden. Die Ausbildung dauert 20 Stunden zu den Themen Urheberrecht, Cybermobbing, Umgang mit persönlichen Daten, Kommunikation im Netz sowie Onlinespiele. Nach der Ausbildung wird eine Begleitung und eine 8-stündige Fortbildung angeboten. Wie im Projekt Medienscouts NRW werden die Lehrkräfte / Schulsozialarbeiter / Schulsozialarbeiterinnen gemeinsam mit den Jugendlichen ausgebildet. Im Schuljahr 2014/2015 nahmen neun Regionen mit je vier Schule, also 36 Schulen, aus Niedersachsen daran teil.

5.2.4.21 Durchblick im Netz

Ebenfalls 2014 begann das regionale Programm „Durchblick im Netz“ des Vereins Eigensinn e.V. in Bielefeld mit dem Schwerpunkt Prävention sexualisierter Gewalt durch digitale Kommunikationsmedien. „Ziel des Projekts ist die Prävention vor sexualisierter Gewalt mittels digitaler Kommunikationsmedien durch Medienkompetenzförderung. Darüber hinaus werden die Teilnehmer und Teilnehmerinnen in der Realisierung eigener Medienprodukte unterstützt, in denen sie ihre Kenntnisse aufarbeiten und über virtuelle Netzwerke mit anderen Jugendlichen teilen. Die Schaffung eigener Projekte und deren Präsentation stärken das Selbstwertgefühl der Mädchen und Jungen durch die Erfahrung von Selbstwirksamkeit und erweitern ihre Partizipationsmöglichkeiten.“ (Otto 2014). Hier werden – ausdrücklich genannt nur noch bei Medienscouts NRW – Jugendliche mit und ohne Behinderung, speziell mit geistiger Beeinträchtigung und Beeinträchtigung der Hörfähigkeit / Gehörlosigkeit im Alter von 12 bis 16 Jahren. Die Ausbildung dauert sechs Tage, allerdings mit drei Stunden pro Tag und somit insgesamt 18 Stunden. Sie wird durchgeführt von Diplompädagogen / -pädagoginnen mit den Schwerpunkten Förderpädagogik & Medienpädagogik mit den Inhalten Cybergrooming und (sexualisiertes) Cybermobbing. Das Programm ist gefördert von der Aktion Mensch und es sollen bis 2017 elf Pilot-Workshops stattfinden, in denen auch Material und Methoden entwickelt werden sollen, die anschließend den pädagogischen Fach- und Lehrkräften zur Verfügung stehen sollen. Bis November 2014, also seit dem Start im Juli 2014, wurden 20 Jugendliche von 2 Schulen ausgebildet, geplant sind bis 2017 etwa 110 Jugendliche.

5.2.5 Zusammenfassung

Hier werden alle o.a. Programme anhand der zuvor definierten Variablen Beginn, Reichweite, (hier angegeben als Mindest-) Alter der ausgebildeten Multiplikatoren (entweder als Lebensalter in Jahren oder in Klassenstufe / Jahrgangsstufe), Dauer der Ausbildung in Stunden, Anzahl der ausgebildeten Multiplikatoren während der Programm-Laufzeit, An-

zahl der Schulen mit ausgebildeten Multiplikatoren, Begleitprogramme für Erwachsene (Lehrer / Schulsozialarbeiter etc.), geplante Fortführung in 2015 und ob eine Evaluation durchgeführt wurde / wird (s. dazu auch unten) nochmals in einer Übersicht zusammengefasst. Alle Angaben beruhen auf einer Befragung im November / Dezember 2014, die der Verfasser per E-Mail und bei Bedarf ergänzend telefonisch durchgeführt hat (s. methodisches Vorgehen) und zeigen den Stand November 2014. Die Quelle der Informationen ist jeweils der Ansprechpartner des Projekts, die Übersicht im Original und eine Liste mit allen Kontaktdaten finden sich im Anhang.

Zusammenfassung ausgewählter Variablen der hier dargestellten Peer-Programme

Jahr des Beginns	Name	Reichweite	(Mindest-) Alter ausgebildete Multiplikatoren in Jahren oder Klassenstufe	Dauer der Ausbildung in Stunden	Anzahl der ausgebildeten Multiplikatoren gesamt	Anzahl der Schulen mit ausgebildeten Multiplikatoren	Begleitprogramm für Erwachsene	Fortführung in 2015	Evaluation
2006	Schüler-Medienmentoren "Classic" (Aktive Medienarbeit) (ab 2012 mit Schwerpunkt Jugendmedienschutz)	landesweit BW	12 Jahre	40	2950	k.A. ⁹² (51 im Schuljahr 13/14)	nein	ja	eigene im Landesmedienzentrum
2008	Cyber-Cops	regional Kreis Minden-Lübbecke	Klasse 9	13,5	600	20	ja	ja	eigene, Polizei-intern
	MEDIEN-SCOUTS.rlp	landesweit RP	Klasse 8	16	1600	98	ja	ja	eigene
	Handy-Scouts	landesweit SH	Klasse 8	40	250	20	ja	ja	eigene
	Webscouts (2014 eingestellt)	regional Wuppertal	k.A.	20	48	4	ja	nein	eigene
2009	Schüler-Medien-Trainer (2011 eingestellt)	landesweit NRW	Jahrgang 10	20	32	3	nein	nein	nein
	netzgänger	landesweit Bayern	Jahrgang 11 / 9 (1)	6	723	43	nein	geplant	eigen (Uni Bamberg)
	Handy: lieb&teuer	landesweit Niedersachsen	Klasse 7 / 8	6	keine Ausbildung		nein	nein	ja (durch proVal)
2010	medienscouts e.V. (Winnender-Heidelberger Modell)	regional	Klasse 7	48	120	10 (2)	ja	ja	k.A.
	Juuuport-Scouts	bundesweit	15 Jahre	32	133	4 (3)	nein	ja	ja (durch die „netzberater“)

⁹² Die Anzahl der Schulen über den Zeitraum 2006-2014 konnte nicht mehr erhoben werden. Im Schuljahr 2013/2014 wurden 51 Schulen erreicht und insgesamt fast 3000 Schülerinnen / Schüler, weshalb von einer großen Anzahl an Schulen auszugehen ist.

	MedienScouts	landesweit HH	Klasse 8	2x2 5 Ta- ge	24	17	ja	ja	eigene
2011	Smart User Trainer	bundesweit	14 Jahre	30	643	61	ja (4)		nein
	Medienscouts NRW	landesweit NRW	Klasse 8	40	1741	444	ja	ja	durch Uni Duis- burg/Essen
	Medienscouts (Jugendhilfe) (2014 umben- annt in „ajs Medienscouts Jugendhilfe“	landesweit BW	12 Jahre	20	93	7 (5)	ja	ge- pla- nt	k.A.
2012	Digitale Hel- den	landesweit Hessen	13 Jahre	30 o- der 54	80	40	ja	ja	durch Kul- tusminsteri- um Hessen
	Medienscouts MV	landesweit MV	Klasse 8	24	125	ca. 20	ja	ja	keine
	Infoscouts watch your web (Pro- gramm seit 2009, ab 2012 als Peer- Ansatz,)	bundesweit	12 Jahre	16	25	k.A. .	nei- n	ja	k.A.
	peer ³	bundesweit	9 Jahre	je nach Teilprojekt					ja
	Schüler- Medienmento- ren „Jugend- medienschutz“ (ab 2006 als „Classic“)	landesweit BW	s.o.	20	450	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
2014	Durchblick im Netz	regional Bielfeld	12 Jahre	18	20	2	ja	ja	durch einen Fachbeirat
	Schul-Medien- Scouts	landesweit Niedersach- sen	Klasse 8	20	144	36	ja	ja	nein

Abbildung 5-4: Übersicht über ausgewählte Variablen der Peer-Programme

(1) an Gymnasien Jahrgang 11, an Realschulen Klasse 9 / (2) zzgl. plus 5-10 Schulen, die über die über Kirchen und Jugendgruppen ausgebildeten Schüler profitieren (3) zzgl. eigeninititative Schülergruppen / (4) eigene Ausbildung zu Smart-User-Multiplikatoren / (5) keine Schulen, sondern Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe

5.2.6 Weitere Programme

Darüber hinaus entstanden in den letzten Jahren zahllose kleine, regionale oder schulinterne Projekte, die das Prinzip der Peer Education zur Medienkompetenzförderung nutzen wie – hier nur exemplarisch - "Schülermedientr@iner" des Gymnasiums Herderschule in Lüneburg (Gymnasium Herderschule, 2014), „Schüler-Netz-Scouts“ der Gustav-Heinemann-Schule in Mülheim (Beling, 2014), „Online-Scouts“ der Fritz-Winter-Gesamtschule in Ahlen (Ahlen, 2012), „Medienscouts am Gymnasium Trittau“ (Gymnasium Trittau, 2012), „Cyber-Buddies“ der Oberschule IGS Krummhörn im Landkreis Emden, Niedersachsen (Juuupoint, k.A.), „Augsburger Medienscouts“ (Juuupoint, 2013) oder die "Medienscouts Rheingau" (Medienscouts Rheingau, 2014). Erwähnenswert sind auch Programme mit speziellen Zielgruppen wie die "Webweiser" des Vereins "Paulines Töchter e.V." in Detmold, das sich speziell an Mädchen richtet oder „spinxx.de – das onlinemagazin für junge medi-

enkritik“ aus Köln, das durchgeführt wird vom Jugendfilmclub Köln e.V. (JFC - Medienzentrum, 2014) Das Medienzentrum des JFC ist eine Fachstelle für Kinder- und Jugendarbeit, gefördert vom Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen und widmet sich der aktiven Auseinandersetzung mit Medienproduktionen in Form von Medienkritik, wie bspw. Filmkritiken oder Fernseh-Kritiken, die Jugendliche für Jugendliche verfassen. Einen deutlichen Schwerpunkt auf den Schutz vor sexueller Ausbeutung hatte „Make-IT-Safe - Peer Expert Training Project“ des Vereins ECPAT Deutschland e.V. (ECPAT = End Child Prostitution, Pornography and Trafficking of Children for Sexual Purposes). Dort wurde im Rahmen des EU-Programms Daphne das Programm 2013 und 2014 durchgeführt und 20 „Peer Experts“ und neun „Coaches“ in acht Einrichtungen (davon 6 Schulen) mit dem thematischen Schwerpunkt Cyber-Mobbing, Cyber-Grooming und der Sicherheit der Privatsphäre ausgebildet (ECPAT Deutschland e.V., 2013). 2013 startete das Projekt „Surf Sicher Coaches“ regional in Leipzig, Sachsen mit sechs Schulen (Gymnasien und Oberschulen) und wurde im Schuljahr 2014/2015 mit fünf Schulen fortgesetzt. Das Projekt wird von der Firma „ed-medien“ GmbH über den „Sächsischen Ausbildungs- und Erprobungskanal“ (SAEK) durchgeführt, einer Initiative der Sächsischen Landesmedienanstalt (SAEK, 2014).

Im weiteren Sinne ist das Projekt "Elterntalk" der Aktion Jugendschutz Landesarbeitsstelle Bayern e.V. zu nennen, das seit 2001 durchgeführt wird (Aktion Jugendschutz Landesarbeitsstelle Bayern e.V., 2012). Dort laden Erwachsene zu Gesprächen über Medien andere Eltern (in diesem Sinne "Peers") ein.

5.3 Mediencouts NRW

Aufgrund der besonderen Bedeutung des Programms für diese Untersuchung sollen die „Mediencouts NRW“ der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM) hier ausführlich dargestellt werden.

5.3.1 Übersicht

Zur Ausbildung im Programm Mediencouts NRW entsenden teilnehmende Schulen vier Schülerinnen / Schüler (dann als "Ur-Scouts" an dieser Schule bezeichnet) und zwei Lehrkräfte oder Schulsozialarbeiter / Schulsozialarbeiterinnen bzw. Schulsozialpädagogen / Schulsozialpädagoginnen⁹³ (als "Beratungslehrer Medien" bezeichnet). Sie findet an fünf⁹⁴ bis maximal acht ganzen Tagen⁹⁵ vor Ort⁹⁶ in der Kommune / dem Kreis der Schule statt

⁹³ Oder selbstverständlich eine Kombination daraus, also eine Lehrkraft und eine andere pädagogische Fachkraft.

⁹⁴ In den ersten beiden Programm-Phasen waren es mindestens vier Tage.

⁹⁵ Über die Anzahl der Tage entscheiden i. W. die Verantwortlichen in den Kommunen, die die Ausbildung organisieren.

⁹⁶ Seit der ersten Projektphase ist die Ausbildung in Kommunen organisiert, die bis zu zehn Schulen entsenden.

und wird von Expertinnen / Experten, die speziell für diesen Zweck fortgebildeten Medienpädagogen und -pädagoginnen, durchgeführt. Die Medienpädagogen und -pädagoginnen werden unterstützt von erfahrenen Lehrerinnen / Lehrern, die selbst ein Medienscouts-Projekt an ihrer Schule durchführen (als "Co-Moderatoren" bezeichnet) und neben fachlichen Inhalten auch schulische Methoden der didaktischen Umsetzung und Hinweise zur erfolgreichen Implementation vermitteln sollen. Die Schülerinnen / Schüler werden gemeinsam, "auf Augenhöhe", mit ihren Lehrerinnen / Lehrern ausgebildet, in derselben Rolle als Teilnehmerin / Teilnehmer. Empfohlen wird ein Alter der Medienscouts von 14 Jahren oder älter, also ab Klasse 8 (vgl. hierzu Fileccia, Wefelnberg, & Heinen, 2012).

Die Ausbildung wird von der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM) in Kooperation mit der Kommune durchgeführt, die sich dafür mit maximal zehn Schulen beworben hat. Dabei übernimmt die LfM die Honorarkosten der Referenten, stellt das Material und hält das Experten-Team für weitergehende Fragen bereit. Zur Organisation ist ein Projektbüro am Adolf-Grimme-Institut in Marl eingerichtet. Die Leistungen der Kommunen bestehen in der Bereitstellung der Räumlichkeiten (mit Technik, Workshop-Materialien etc.) und des Caterings für die Ausbildungstage sowie der Koordination der Termine (und Räume, Technik etc.) zwischen den Teilnehmern und den Referenten.

Die Ausbildungstage stehen jeweils unter einem thematischen Schwerpunkt, die nicht chronologisch zu verstehen sind: "Internet&Sicherheit" / "Social Communities und Cyber-Mobbing" / "Handy" / "Computerspiele" / "Implementation". Querliegend dazu werden die Themen "Kommunikationstraining", "Beratungskompetenz" und "Soziales Lernen" als Einheiten in die Ausbildungstage eingebaut. Folgende Tabelle listet die Inhalte in Kurzform auf (Fileccia, Wefelnberg, & Heinen, 2012):

Thema	Inhalte
Internet+Sicherheit	Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten sich wesentliche Grundlagen einer sicheren Internet-Nutzung. Dazu gehören Aspekte wie Abzocke im Netz, Anti-Viren-Schutz, Passwörter, Spam-Mails, Datenschutz, Suchmaschinenutzung u.v.a.
Social Communities (mit Cyber-Mobbing)	Die Schülerinnen und Schüler arbeiten am Beispiel Facebook zu einer reflektierten Nutzung und Fragen wie: „Warum sind Social Communities so faszinierend?“ „Was ist das Urheberrecht?“ „Wie funktionieren Persönlichkeitsrechte?“ – „Warum ist Cyber-Mobbing so schlimm?“ u.v.a.
Handy	Die Schülerinnen und Schüler lernen das Handy (Smartphone) von seiner kreativen Seite kennen und erarbeiten sich Grundlagen der Handynutzung Jugendlicher in Deutschland im Vergleich, die Methoden der Kostenfallen, denken aber auch über eine sinnvolle Nutzung (Muss ich wirklich ständig erreichbar sein?) oder die Zukunft von Handys (als mobiler Computer) nach. U.v.a.
Computerspiele	Die Schülerinnen und Schüler lernen über Computerspiele und mit ihnen. So erarbeiten sie sich die verschiedenen Genres, die Kennzeichnungen des Jugendmedienschutzes der USK oder denken über problematische Aspekte wie Sucht und Gewaltdarstellungen nach, u.v.a.

Soziales Lernen	Mit „Sozialem Lernen“ ist weniger etwas „Gutes tun“ (ähnlich der täglich guten Tat der Pfadfinder) gemeint. Vielmehr ist es die Bereitschaft, die eigene Wahrnehmung zu schärfen, um eigene Vorurteile, Klischees und Illusionen zu hinterfragen und ihnen konsequent zu begegnen. Es geht also um den Erwerb "sozialer und emotionaler Kompetenz".
Kommunikationstraining	Die Schülerinnen und Schüler üben in einem Training ihre kommunikativen Fähigkeiten, so in praxisbezogenen Beispielen, Rollenspielen und interaktiven Übungen. Sie lernen die theoretischen Grundlagen menschlicher Kommunikation, Face-to-Face und medial vermittelt, kennen und übertragen sie auf ihre Arbeit als Medienscouts.
Beratungskompetenz	Die Schülerinnen und Schüler lernen ein Beratungsangebot (wie E-Mail-Beratung oder – Gespräch) durchführen und reflektieren zu können. Dabei ist nicht nur die Kenntnis der eigenen Grenzen wichtig, sondern auch die Fähigkeit, andere (professionelle) Unterstützungsangebote hinzuziehen zu können.

Abbildung 5-5: Inhalte der Medienscouts-Ausbildung

Die in dieser Weise ausgebildeten Ur-Scouts und Beratungslehrer Medien sollen ein Medienscouts-Projekt an ihrer Schule initiieren und weitere Scouts ausbilden. Ein weiteres wichtiges Element des Programms ist das Unterstützungsangebot durch externe Experten /Expertinnen wie Juristinnen / Juristen, Datenschützer / Datenschützerinnen u. a. die über das Projektbüro für Fragen der Teilnehmer zur Verfügung stehen.

In der Übersicht ist das Programm folgendermaßen darstellbar:

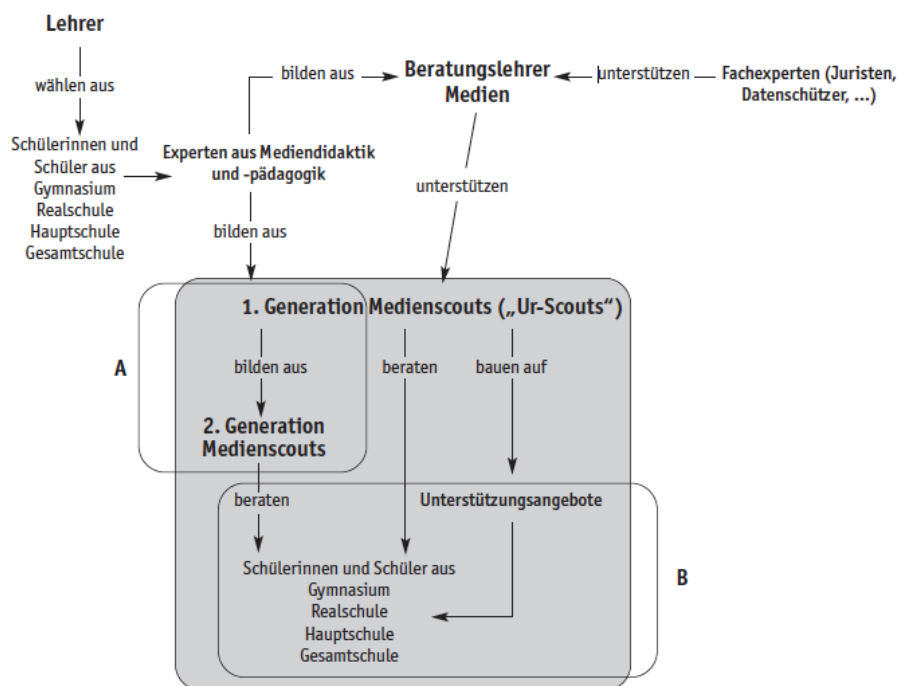


Abbildung 5-6: Grafische Darstellung von Medienscouts NRW, entnommen Kerres 2012, S. 11

5.3.2 Ziele und Inhalte der "Medienscouts"-Ausbildung

Die Kompetenzerwartungen wurden bei den Medienscouts NRW für schulische Zwecke wie folgt operationalisiert (Fileccia, Wefelnberg, & Heinen, 2012): Medienscouts...

- erweitern ihre Medienkompetenz, ihr Wissen, ihre Handlungskompetenz und ihr Reflexionsvermögen für einen sicheren Medienumgang.
- vermitteln dies an Mitschülerinnen und Mitschüler.

- bauen ein und Informationssystem und evtl. Beratungsangebot für ihre Mitschüler auf und reagieren darin zielgruppenorientiert und adäquat.
- geben ihre Kenntnisse und Erfahrungen an nachfolgende Medienscouts an der Schule weiter.
- kennen ihre Grenzen und sind in der Lage, sich externe Hilfe zu holen.

Die Inhalte der Ausbildung sind methodisch-didaktisch und zeitlich u.a. vom Verfasser ausführlich ausgearbeitet und stehen auf der Webseite von Medienscouts NRW unter <http://www.medienscouts-nrw.de/materialien/> zur Verfügung. Die hier gültigen Fassungen der Planungen der Workshops mit allen Inhalten der Ausbildung finden sich im Anhang⁹⁷.

Folgende Inhalte werden vermittelt (Fileccia, Wefelnberg, & Heinen, 2012):

- Was erwarte ich von der Ausbildung?
- Welche Herausforderungen stellen sich mit dem Internet?
- Internet & Sicherheit (Technischer Schutz, Passwörter, E-Mailing (und Spam), Suchen im Netz
- (Suchmaschinen), Wikipedia, Datenschutz und Privatsphäre, Chatten, Videoportale, Vergisst das Internet?, Werbung und Abzocke, Pornografie, Urheberrecht
- Digitale Medienwelt Jugendlicher
- Was ist "medienkompetent im digitalen Zeitalter?" / "Wie kann es gelingen, die Inhalte an Jugendliche zu bringen?" / Wie kann es gelingen, dass Jugendliche medienkompetent werden?"
- Social Communities mit Warum nutzen wir Facebook? / Allgemeine Geschäftsbedingungen / Urheberrecht / Recht am eigenen Bild / Datenschutz / Freunde und Kumpels / Kontakte im Netz / Missbrauch und Stress
- Peer-Beratung und Online-Peer-Beratung (darunter Reflexion / Motivation / Theorie / Beratungsleitfaden / Rollenspiele)
- Cyber-Mobbing (Handlungsweisen / Motive / Handlungsalternativen)
- Computerspiele (Grundlagen der pädagogischen Arbeit mit Computerspielen / Basisinformationen wie Markt / Nutzungsmotive / Faszination)
- Handy (Nutzungszahlen, Motive, neue Entwicklungen, Technik u.s.w.) und produktive Nutzung (Handy-Interviews, -Videos, Fotos erstellen, QR-Code-Rallye, versch. Apps) und Konsequenz für die Schule (bspw. Handy-Verbote)
- Planung von Schulprojekten

⁹⁷ Die Veröffentlichung erfolgt mit freundlicher Genehmigung der Landesanstalt für Medien NRW.

- Kommunikationstraining (Kommunikationsmöglichkeiten und -regeln im Netz / Kommunikationskompetenzen)
- Soziales Lernen (darin Übungen zum Teambuilding / Empathiefähigkeit / Kooperation / Selbst- und Fremdwahrnehmung / subjektive und objektive Sichtweisen / Feedback geben)

5.3.3 Pilotphase

Das Programm wurde in einer Pilotphase erprobt und danach in mehreren Projektphasen durchgeführt. Hier sind die Phasen organisatorisch dargestellt.

Die Medienkommission der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM) beschloss in ihrer Sitzung am 8. Oktober 2010 die Ausschreibung des Projekts „Medien-scouts – junge Nutzer für junge Nutzer“, das in einer Pilotphase vom 1. Januar 2011 bis 31. März 2012 von Michael Kerres (Lehrstuhl für Mediendidaktik und Wissensmanagement der Universität Duisburg-Essen) und Marco Fileccia (Lehrer am Elsa-Brändström-Gymnasium in Oberhausen) im Auftrag der LfM entwickelt, erprobt und evaluiert wurde.

An der Pilotphase 2011/2012 nahmen Schulen der Schulformen Haupt-, Real-, Gesamtschule und Gymnasium aus dem westlichen Ruhrgebiet Bottrop, Mülheim a. d. Ruhr, Essen, Duisburg und Oberhausen teil. Die Schulen im Einzelnen:

- 2 Hauptschulen (HS Bottrop-Kirchhellen / GHS Bruchstraße MH)
- 2 Realschulen (Anne-Frank-Realschule OB / Realschule Stadtmitte MH)
- 3 Gesamtschulen (Lise-Meitner-GS DU / GS-Holsterhausen E, Borbeck E)
- 3 Gymnasien (Josef-Albers-GY BOT / Karl-Ziegler-Schule MH / Elsa-Brändström-Gy OB)

Die Ausbildung fand für die Schülerinnen / Schüler an vier (ganzen) Tagen und zu verschiedenen Themen (s.u.) statt, die Lehrerinnen / Lehrer waren zu zwei weiteren Tagen eingeladen, darüber hinaus gab es ein Kick-Off-Treffen zu Beginn und zwei Netzwerktreffen (eines für die Lehrkräfte, eines mit allen Teilnehmerinnen / Teilnehmern). Die Ausbildung fand statt zu folgenden inhaltlichen Schwerpunkten:

- "Kick-Off-Meeting" (mit den Lehrkräften und den Schulleitungen) am 16. Februar 2011
- Thema Internet und Sicherheit am 8. April 2011
- Lehrer-Workshop zu versch. Themen am 9. April 2011
- Thema Social Communities (und Cyber-Mobbing) am 4. Mai 2011
- Thema Computerspiele am 20. Mai 2011

- Lehrer-Workshop zum Thema Computerspiele u.a. am 21. Mai 2011
- Thema Handy am 1. Juni 2011
- "Netzwerktreffen" am 22. September 2011 (mit den Lehrkräften)
- "Netzwerktreffen" am 14. November 2011

Integriert waren jeweils Übungen zum Sozial-Kompetenzerwerb (über "Soziales Lernen"). Die Ausbildung fand statt in den Räumen der Universität Duisburg und am Elsa-Brändström-Gymnasium in Oberhausen.

5.3.4 Evaluationsergebnisse Pilotphase

In der wissenschaftlichen Begleitforschung zur Pilotphase der "Medienscouts NRW" legt Kerres et al. einen Evaluationsbericht vor (Kerres, Rohs, & Heinen, 2012). Die wesentlichen Ergebnisse waren:

Bei den Schülerinnen und Schülern.

- Die Schülerinnen und Schüler schätzten die Ausbildung mehrheitlich als sehr positiv ein, mit einem erheblichen Motivationspotenzial.
- Die Zusammenarbeit unter Schülerinnen und Schülern der unterschiedlichen Schulen, aber auch mit den Lehrkräften wurde als sehr positiv eingeschätzt.
- Die wichtigen Themen für die Schülerinnen und Schüler waren Sicherheit im Internet / Mobbing / Betrug / versteckte Kosten / Abos und Datenschutz⁹⁸.
- Die Übungen zum Sozialen Lernen wurde als schwierig eingeschätzt, aber ihre Wichtigkeit betont⁹⁹.
- Mit den Inhalten fühlten sich die Schülerinnen und Schüler gut auf ihre spätere Aufgabe als Medienscout¹⁰⁰ vorbereitet, aber einem möglichen Einsatz als „Peer-Berater“ fühlten sich die Schülerinnen / Schüler nach der Ausbildung nicht unbedingt gewachsen.
- Die Zeit für die praktische Arbeit wurde in der Ausbildung als zu kurz eingeschätzt, sowohl von den Schülerinnen / Schülern als auch von den Lehrerinnen / Lehrern.
- Eine Veränderung im Medienhandeln der Jugendlichen ergab sich laut Selbsteinschätzung und aus Sicht ihrer Lehrerinnen / Lehrer im bewussteren Umgang mit Medien und der Reflexion des eigenen Medienhandelns¹⁰¹.

⁹⁸ Interessanterweise tauchte das Thema Computerspiele dort nicht auf.

⁹⁹ Ein möglicher Grund könnte in der methodischen Umsetzung gelegen haben. Die Übungen zum Sozialen Lernen wurden in großen Blöcken à 60 oder 90 Minuten angeboten und nicht in kleinen Einheiten. Dies wurde für die weitere Durchführung berücksichtigt und geändert.

¹⁰⁰ Hier eher im Sinne eines „Peer-Tutors“.

¹⁰¹ Hier gab es übrigens interessanterweise einen Unterschied in der Beurteilung der Qualität der Veränderungen: Bei den Schülerinnen und Schülern, die ihr eigenes Medienhandeln und die Reflexion darüber als verändert ansahen und den Lehrerinnen / Lehrern, die es als nicht so gravierend einschätzten

- Aber! die Lehrerinnen und Lehrer gaben zu bedenken, dass die Schülerinnen und Schüler kaum kritischer wurden und eine Reflexion ihres Medienhandelns insgesamt (also über die Inhalte der Ausbildung hinaus) nicht festgestellt werden konnte.
- Die Erfahrungen als Medienscouts in der eigenen Schule waren unterschiedlich. Bspw. wurden einige Medienscouts nicht als solche akzeptiert bzw. wahrgenommen, andere erkannten die positive Lernchance für jüngere Schülerinnen und Schüler.

Bei den Lehrerinnen / Lehrern.

- Die Lehrerinnen / Lehrer sahen das Peer-Konzept ambivalent. Sie erkannten die Vorteile (wie Akzeptanz bei Gleichaltrigen, Feedback von anderen, Selbstwirksamkeitserlebnisse), betonten aber auch die Nachteile (bspw. war ihnen die Umgangssprache unter Jugendlichen als nicht ausreichend tief und reflektiert¹⁰²)
- Für die Lehrkräfte waren die Themen Internet & Sicherheit sowie Social Communities die wichtigsten, sie waren aufmerksamer über Medienthemen geworden und zeigten eine differenzierte Meinung dazu (und nicht nur unter Verbots-Aspekten).
- Der Peer-Aspekt setzte sich im Kollegium fort, wo die Lehrkräfte von Kolleginnen / Kollegen als Experten für Medienkompetenz angesprochen wurden.

In der Implementation an der eigenen Schule

- An den verschiedenen Schulen wurden ganz unterschiedliche Formen der Implementation von "Medienscouts" gewählt, daraus resultierten auch ganz unterschiedliche Rollenverständnisse der Lehrkräfte (vom agierenden Vermittler bis zum Unterstützer im Hintergrund)
- Ein Themenschwerpunkt bei der weiteren Arbeit in den Schulen waren die Themen Social Communities, Internet und (auch Handy-) Sicherheit. Dies wird direkt beeinflusst von den Themen und Materialien der Ausbildung, d.h. die spätere Umsetzung erfolgte auch entlang den Inhalten und Methoden der Ausbildung.
- Eines der größten Probleme bei der Umsetzung ist der Faktor Zeit, gefolgt von Räumen und (technischer) Ausstattung,
- Vertrauen und das Interesse der Mitschülerinnen und Mitschüler wurde als große Herausforderung gesehen.
- Die breite thematische Ausbildung war sinnvoll, da die Beratungsbedarfe an den Schulen sehr unterschiedlich sind. Sie konnten beschrieben werden als Beratung

¹⁰² Ein Aspekt, der unter Schülerinnen und Schülern auf der „Haben“-Seite verbucht wird, als klarer Vorteil in Informationsveranstaltungen.

bei Bedarf, Informationsangebote wie Projektstage oder Aktionen an Schulfesten oder Elternabende bzw. Lehrerfortbildungen.

- Die praktische Arbeit lief in den Augen der Agierenden sehr schleppend an, ein Phänomen, das aus innovativen Schulprojekten allerdings bekannt ist.

In der Gesamteinschätzung kamen Kerres et al. zu folgendem Ergebnis:

„Sowohl Lehrpersonen als auch Schülerinnen und Schüler sind trotz einiger Schwierigkeiten immer noch am Projekt interessiert und schätzen es mehrheitlich auch als sehr gut ein. Dabei werden unterschiedliche Aspekte betont, von der Möglichkeit eines umfassenden Kompetenzerwerbs der Medienscouts bis hin zur Tatsache, dass ein Peer-Projekt in Augen der Lehrpersonen das Thema der digitalen Medien nochmals auf einer anderen Ebene an der Schule sichtbar macht und auch Probleme anders lösbar werden. Highlights waren für Schülerinnen und Schüler aber die Treffen außerhalb der Schule, sei es während der Ausbildungsphase, aber auch während der Scoutphase, die vor allem von den Schülerinnen und Schülern als motivierend wahrgenommen werden. an diesen Wegen des Austausches sollte auf jeden Fall festgehalten werden.

Lehrpersonen sehen den Erfolg eher darin, dass Schülerinnen und Schüler positiv an der Schule aufgenommen wurden und durchaus Beratungserfolge aufweisen können, sofern sie schon in eine Beratungssituation gestartet sind. Erfolgsversprechend scheint es somit zu sein, schnell mit der Ausbildung neuer Scouts und den Beratungssituationen zu starten, damit die Motivation aufrecht erhalten bleibt. Eine zu lange Zeit zwischen den Workshops und den Umsetzungen an der Schule ist hier kontraproduktiv.

Weitere praktische Hürden sind neben der oft genannten mangelnden Zeit, die unisono alle Lehrpersonen als Haupthinderungsgrund angeben, vor allem Kapazitäten und Ressourcen an der Schule. Lehrpersonen sprechen davon, zwischen verschiedenen Anforderungen an der Schule „zerrieben“ zu werden. Gerade die Implementation beanspruchte die Lehrpersonen zu großen Teilen. An einigen Schulen wird die Infrastruktur als große Schwierigkeit eingeschätzt, angefangen von Räumen über Computerausstattung bis hin zu einem Mangel an Internet und WLAN.

Insgesamt hat das Projekt „Medienscouts NRW“ die Wahrnehmung der Potenziale digitaler Medien in den Schulen geschärft und der Diskussion um Vor- und Nachteile neue Impulse gegeben. Besonders die Medienscouts selbst haben vor Beteiligung am Projekt profitiert. Dies gilt nicht nur im Hinblick auf die medienbezogenen Themen, sondern vor allem im Bezug auf Persönlichkeitsentwicklung, Selbstwahrnehmung und Sozialverhalten.“ (Kerres, Rohs, & Heinen, Medienscouts NRW Evaluationsbericht, 2012)

5.3.5 Projektphasen

Die Medienkommission beschloss die Fortführung / Ausschreibung der ersten kommunalen¹⁰³ Phase am 2. März 2012¹⁰⁴, am 14. Dezember 2012 die Fortführung¹⁰⁵ mit der 2.

¹⁰³ Wie oben erwähnt, können sich Kommunen bewerben, diese mit maximal zehn Schulen.

¹⁰⁴ Nachzulesen unter: <http://www.lfm-nrw.de/aktuell/pressemitteilungen/pressemitteilungen-detail/article/medienkommissionssitzung-vom-2-maerz-2012.html>

¹⁰⁵ Nachzulesen unter: <http://www.lfm-nrw.de/aktuell/pressemitteilungen/pressemitteilungen-detail/article/medienkommissionssitzung-vom-14-dezember-2012.html>

kommunalen Phase, am 13. Dezember 2013 die erneute Fortführung¹⁰⁶ als 3. kommunale Phase und am 12.12.2014 die Projektfortführung¹⁰⁷ für das Jahr 2015.

Hier aufgelistet sind die Teilnehmer der verschiedenen Projektphasen¹⁰⁸.

Projektphase 2012 Medienscouts NRW

- Bielefeld (8 Schulen = 2x Gym, 4x R, 1 GE, 1x H)
- Bonn (10 Schulen = 5x Gym, 1x GE, 1x R, 2x H, 1 Sopäd)
- Duisburg (7 Schulen = 4 x R, 3x GE)
- Gütersloh (9 Schulen = 1x Gym, 2x R, 2x H, 3x GE, 1 Sopäd)
- Hamm (10 Schulen = 3x Gym, 2x GE, 2x R, 3x H)
- Herne (7 Schulen = 3x Gym, 3x R, 1xH)
- Oberbergischer Kreis (8 Schulen = 4x Gym, 3x GE, 1x H)
- Oberhausen (7 Schulen = 4x Gym, 2x GE, 1x H)
- Warendorf (11 Schulen = 4x Gym, 2x R, 5x H)
- Wesel (10 Schulen = 1x Gym, 4x R, 2x Ge, 3x H)

Insgesamt: 87 Schulen, davon 27 Gymnasien, 22 Realschulen, 17 Gesamtschulen, 19 Hauptschulen, 2 Förderschulen.

Projektphase 2013 Medienscouts NRW

- Bochum (8 Schulen = 5x Gym, 2x GE, 1x R)
- Borken (11 Schulen = 3x Gym, 5x R, 1x GE, 2x Sek)
- Bottrop (6 Schulen = 1x Gym, 3x R, 1x GE, 1x BK)
- Dortmund (16 Schulen = 10 x Gym, 3x GE, 3x R)
- Düsseldorf (17 Schulen = 7x Gym, 4x GE, 4x R, 2x H)
- Essen (10 Schulen = 7x Gym, 1x GE, 2x R)
- Gelsenkirchen (7 Schulen = 3x Gym, 2x GE, 1x R, 1x H)
- Gütersloh (11 Schulen = 6x Gym, 3x R, 1x H, 1x SEK)
- Hochsauerlandkreis (7 Schulen =4x Gym, 2x R, 1x H)
- Höxter (9 Schulen = 6x Gym, 2x R, 1x H)
- Köln (10 Schulen = 3x Gym, 4x GE, 2x R, 1x H)
- Mettmann (9 Schulen = 3x Gym, 2x R, 2x GE, 2x H)
- Minden-Lübbecke (7 Schulen = 2x Gym, 1x GE, 1x R, 3x H)
- Mülheim an der Ruhr (6 Schulen = 3x Gym, 1x GE, 2x R)

¹⁰⁶ Nachzulesen unter: <http://www.lfm-nrw.de/aktuell/pressemitteilungen/pressemitteilungen-detail/article/medienkommissionssitzung-vom-13-dezember-2013.html>

¹⁰⁷ Nachzulesen unter: <http://www.lfm-nrw.de/aktuell/pressemitteilungen/pressemitteilungen-detail/article/entscheidungen-der-lfm-medienscouts-vom-12-dezember-2014.html>

¹⁰⁸ Alle Angaben mit Stand November 2014 vom Projektbüro Medienscouts NRW, s. Anhang

- Münster (8 Schulen = 6x Gym, 2x R)
- Paderborn (12 Schulen = 3 x Gym, 2x GE, 4x R, 1x SEK, 2x Sopäd)
- Rhein-Erft-Kreis (8 Schulen = 4x Gym, 2x GE, 1x R, 1x H)
- Unna (8 Schulen = 1x Gym, 2x GE, 4x R, 1x H)
- Warendorf (10 Schulen = 4 x Gym, 2x R, 3x H, 1x Sopäd)
- Wesel (5 Schulen = 4x Gym, 1x GE)
- Wuppertal (9 Schulen = 3x Gym, 4x GE, 1x R, 1x H)

Insgesamt: 194 Schulen, davon 88 Gymnasien, 22 Realschulen, 47 Realschulen, 33 Gesamtschulen, 18 Hauptschulen, 4 Sekundarschulen, 3 Förderschulen.

Projektphase 2014 Medienscouts NRW

Neu-Kommunen

- Aachen (10 Schulen = 6x Gym., 1x R, 2x H, 1 x BK)
- Ennepe-Ruhr-Kreis (8 Schulen = 6x Gym, 1x R, 1x GE)
- Hagen (10 Schulen = 5x Gym, 1x R, 1x GE, 3x H)
- Krefeld + Kaarst (9 Schulen = 7x Gym, 1x GE, 1x R)
- Leverkusen (11 Schulen = 3x Gym, 2 x R, 1x GE, 3x H, 2xSopäd)
- Märkischer Kreis (10 Schulen = 5 x Gym, 2 x R, 2x GE, 1 xH)
- Mönchengladbach (7 Schulen = 2x Gym, 2x R, 1xGE, 2x H)
- Recklinghausen (15 Schulen = 7 x Gym, 2x R, 5 x GE, 1x H)
- Siegen-Wittgenstein (5 Schulen = 4x Gym, 1x GE)
- Soest (12 Schulen = 6x Gym, 3xR, 1xGE, 2x H)

Insgesamt: 97 Schulen, davon 51 Gymnasien, 14 Realschulen, 15 Gesamtschulen, 14 Hauptschulen, 2 Förderschulen, 1 Berufskolleg.

„Wiederholer“ – Kommunen

- Borken (10 Schulen = 5x Gym, 2x R, 1x GE, 2x H)
- Hamm (5 Schulen = 2x Gym, 1x R. 2x H)
- Köln (10 Schulen = 4x Gym, 2x GE, 2x R, 2x H)
- Münster (8 Schulen = 4x Gym, 2x R, 1x GE, 1x SEK)
- Paderborn (11 Schulen = 4x Gym, 4x R, 1x H, 1x Sopäd, 1x W)

Insgesamt : 44 Schulen, davon 19 Gymnasien, 11 Realschulen + 1 Waldorfschule, 4 Gesamtschulen, 7 Hauptschulen, 1 Förderschule.

2014: 141 Schulen (70 Gymnasien, 25 Realschulen, 19 Gesamtschulen, 22 Hauptschulen, 3 Förderschulen, 1 Berufskolleg, 1 Waldorfschule)

Bislang nahmen am Programm Mediencouts NRW von 2011 bis 2014 teil:

- 37 Kommunen
- 444 Schulen
- 1741 Mediencouts
- 877 Beratungslehrer / Beratungslehrerinnen

Ausgebildet wurden sie von 18 Referentinnen / Referenten und 19 Co-Moderatoren / Co-Moderatorinnen.

5.4 Vergleich der Programme

5.4.1 Gemeinsamkeiten

Bei allen Unterschieden in Bezug auf Umfang, Dauer, Reichweite etc. haben die Peer-Programme einige Gemeinsamkeiten: Alle Programme wurden durch Institutionen initiiert. Begründet sind sie durch die Herausforderungen in der Mediennutzung Jugendlicher (mit Ausnahme der Schüler-Medienmentoren in der Variante „Classic“ (aktive Medienarbeit), die aber 2012 durch den Aspekt „Jugendmedienschutz“ ergänzt wurden) und können inhaltlich grob als Jugendmedienschutz gefasst werden. Manchmal beinhaltet das Konzept den Erwerb anderer oder weiterer Kompetenzen, s.u. Die Ausbildung in allen Programmen findet durch erwachsene Experten / Expertinnen statt. Einzig im Programm „MedienSouts Hamburg“ werden die (Fach-) Lehrerinnen / - Lehrer zuvor an drei Tagen fortgebildet, um anschließend das Projekt an ihren Schulen umzusetzen. Trotzdem findet auch in Hamburg anschließend ein gemeinsames Ausbildungs-Wochenende mit externen Referenten statt. Weitere Lehrerinnen und Lehrer als Ausbilder in den Programmen gibt es vereinzelt, so Seminarleiter des Landesinstituts in Hamburg oder Lehrerinnen / Lehrer anderer Schulen als Co-Moderatoren bei Mediencouts NRW bzw. Lehramtsstudenten in den Programmen netzgänger und Mediencouts MV.

- Initiierung durch eine Institution (z.B. Landesmedienanstalten, Polizei, Universitäten, Schul- / Bildungsministerium über Pädagogische Landesinstitute, Datenschutzbeauftragter, Jugendschutz-Institutionen wie Fachstelle für Suchtprävention, Fachstelle für Jugendarbeit, Vereine, Aktion Jugendschutz)
- Reaktion auf eine gesellschaftliche, z.T. als problematisch bewertete Entwicklung der Mediennutzung
- Aus diesem Grunde haben sie Inhalte des Jugendmedienschutzes wie Gewaltprävention (mit Cyber-Mobbing), Suchtverhalten, problematische Kontakte in Sozia-

len Netzwerken, Datenschutz, Urheberrecht, „Sicherheit“ mit Handys, Kostenfallen, entwicklungsbeeinträchtigende / jugendgefährdende Inhalte etc.

- Ausbildung der Jugendlichen durch erwachsene Experten / Expertinnen (Jugendschutz-Referenten / -Referentinnen, Polizisten / Polizistinnen, freie Referenten / Referentinnen, Medienpädagogen / -pädagoginnen, Medienschaffende, Psychologen / Psychologinnen, Datenschützer / -schützerinnen u.a.), ausnahmsweise eigene Lehrerinnen / Lehrer

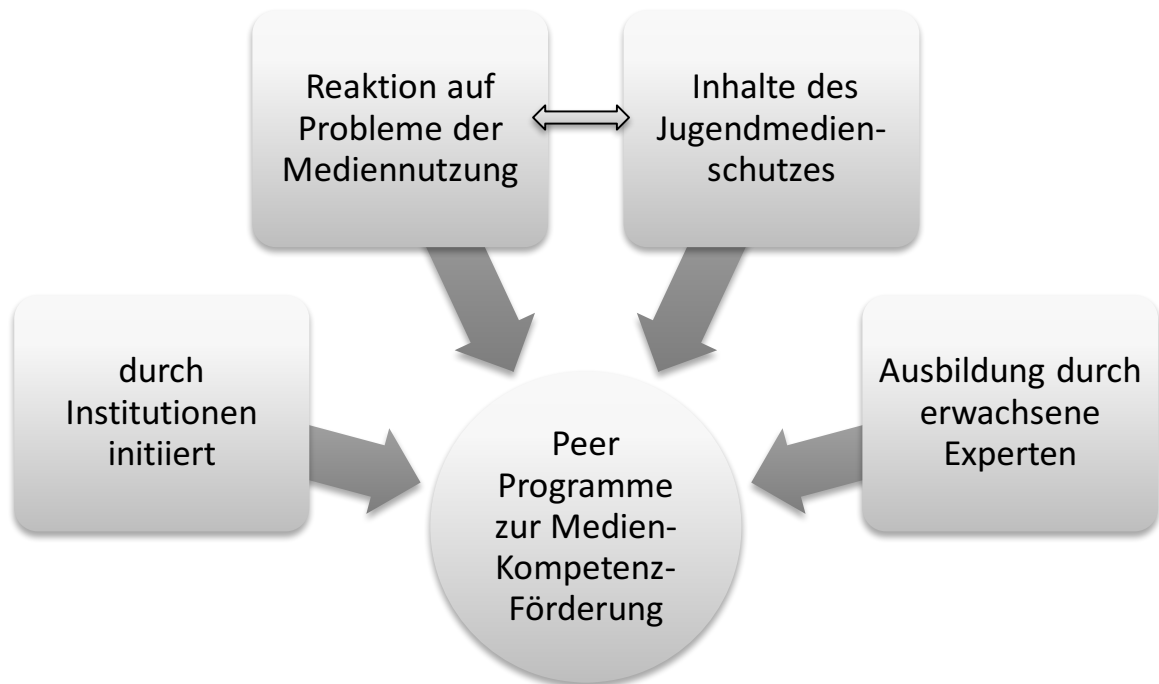


Abbildung 5-7: Schaubild Gemeinsamkeiten der Peer-Programme zur Medienkompetenzförderung

5.4.2 Durchführung

Hier sollen die Peer-Programme nach den Organisationsformen eingeordnet werden. Hier wurde die Unterscheidung getroffen nach:

- **Anstalten öffentlichen Rechts** (Landesmedienanstalten, Landesmedienzentren, Universitäten); Anstalten öffentlichen Rechts (AöR) sind Institutionen, die mit einer öffentlichen Aufgabe auf Grundlage eines Gesetzes betraut sind. So die „Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM)“ auf Grundlage des Landesmediengesetzes NRW, dies wiederum auf Grundlage des Rundfunkstaatsvertrags.
- **Staatliche Institutionen** als untergeordnete Verwaltungs-Behörden von Ministerien (von Polizei wie die Kreispolizeibehörden, Landesinstitute der z.B. Schulministerien, Landes-Datenschutzbeauftragte) oder kommunale Einrichtungen.

- **Freie Träger der Kinder- und Jugendhilfe.** „Freier Träger“ wird eine Institution in den Sozialgesetzbüchern bezeichnet, die Personal und Dienstleistungen zur Verfügung stellt, aber nicht öffentlicher Träger (Verwaltungsträger der Ebenen Bund, Land, Landkreis, Kommune) ist. Die größten „freien Träger“ in Deutschland sind die Arbeiterwohlfahrt (AWO), Caritasverband, Deutsches Rotes Kreuz, Der Paritätische Wohlfahrtsverband, evangelische und katholische Kirche usw. Hier ist bspw. die Arbeitsgemeinschaft Jugendschutz (ajs) mit den Programmen Handyscouts und Medienscouts in der Kinder- und Jugendhilfe (ajs Medienscouts Jugendhilfe), aber auch die Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland (IJAB) e.V. mit dem Programm „watch your web“ vertreten.
- **Andere,** hier vor allem als Vereine eingetragen, auch u.U. als gemeinnützig anerkannt. Sie handeln aber nicht im öffentlichen Auftrag, oftmals aber mit öffentlicher Förderung. Hier sind dies drei Programme: Medienscouts e.V. BW, "JFF – Jugend Film Fernsehen e.V." und Innocence in danger e.V. Der Verein „JFF- Jugend Film Fernsehen e.V.“ ist Träger des Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis (Peer³), „Innocence in danger – Sektion Deutschland e.V.“ finanziert sich in erster Linie über Spenden und Zuwendungen¹⁰⁹. Einzig die „Digitalen Helden“ in Hessen sind als Gemeinnützige GmbH (gGmbH) organisiert. Sie werden über verschiedene Stiftungen (s.o.) finanziert und erheben einen Teilnahmebeitrag.

Die Landesmedienanstalten haben bei den Peer-Programmen zur Medienkompetenzförderung als Träger der Programme Medienscouts Hamburg (dort in Kooperation. s.u.), Medienscouts NRW (als Grundlage des hier untersuchten Programms), Schul-Medien-Scouts Niedersachsen (ebenfalls in Kooperation) eine besondere Bedeutung, weshalb hier ihr Auftrag kurz dargestellt werden soll: Die Landesmedienanstalten sind Anstalten des öffentlichen Rechts und werden hauptsächlich aus einem Anteil der Rundfunkgebühren finanziert¹¹⁰. Seit 2005 beträgt die Höhe des Anteils der Landesmedienanstalten am Aufkommen der Rundfunkgebühren 1,9275 % an der Grundgebühr und 1,8818 % an der Fernsehgebühr. In den einzelnen Ländern (mit Ausnahme von Berlin/Brandenburg und Hamburg/Schleswig-Holstein, wo es gemeinsame Landesmedienanstalten gibt) regeln Landesmediengesetze¹¹¹ die Aufgaben der Landesmedienanstalten, darunter die Förderung von Medienkompetenz. In NRW bspw.: „§ 39 Medienkompetenz. Dieses Gesetz dient nach

¹⁰⁹ Laut Tätigkeitsbericht 2013 bspw. aus Quellen wie Spenden von Luna und Til Schweiger aus der ZDF-Quiz-Sendung „Rettet die Million“, Förderbeiträge der Hertie-Stiftung, der RAM-Stiftung und der Firma Filigran Trägersystem (Innocence in Danger - Deutsche Sektion e.V., 2014)

¹¹⁰ Vgl. § 40 Abs. 1 (7.) Rundfunkstaatsvertrag in der aktuellen Fassung vom 1.1.2013 (Die Landesmedienanstalten, 2014) in Verbindung mit § 10 Abs. 1 Rundfunkfinanzierungsstaatsvertrag a.F. (ebd.)

¹¹¹ In Nordrhein-Westfalen in der Fassung vom 4.7.2014, in Kraft getreten am 17.7.2014 (Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Nordrhein-Westfalen Nr. 21 vom 16.7.2014 (GV, NRW, S. 387)

Maßgabe des § 2 dem Ziel, Medienkompetenz im Land zu fördern. Mediennutzerinnen und Mediennutzer sollen befähigt werden, selbstbestimmt und verantwortlich mit Medien umzugehen und an der Informationsgesellschaft gleichberechtigt und barrierearm teilzuhaben. Dieser Aufgabe dienen Projekte der Medienerziehung und -bildung, der Aus- und Weiterbildung sowie eine die Institutionen und Einrichtungen übergreifende Vernetzung und Zusammenarbeit. Projekte und Fördermaßnahmen richten sich an alle Mediennutzerinnen und Mediennutzer“ (Art. 39 LMG NRW). „(5) Aufgabe der LfM ist es, Medienkompetenz im Sinne des § 39 zu fördern. Dies umfasst die Förderung von Projekten zur Medienkompetenzförderung, einschließlich der Aus- und Fortbildung in Medienberufen. Die LfM initiiert und unterstützt insbesondere innovative Projekte der Medienerziehung und Formen selbstorganisierten Lernens. Dabei trägt sie dafür Sorge, dass es auch frei zugängliche Lernangebote und Gelegenheiten zum Erwerb von Medienkompetenz gibt. Sie unterstützt zudem ehrenamtliche Initiativen zur Förderung der Medienkompetenz in der Durchführung“ (Art. 88, Abs. 5 LMG NRW).

Die Abgrenzung der Programme nach den Organisationsformen kann nicht ganz trennscharf gezogen werden. Würde man streng nach Rechtsformen unterscheiden, müssten die freien Träger der Kinder- und Jugendhilfe als „Vereine“ eingeordnet werden, da sie oft in der Form als „gemeinnütziger Verein“ organisiert sind. Es sollte hier deutlich werden, dass die freien Träger der Kinder- und Jugendhilfe die Medienkompetenzförderung als Aufgabe im Sinne des Kinder- und Jugendschutzes verstehen.

Hinzu kommt, dass einige Programme als Kooperationsprojekte angelegt sind. Diese sind hier durch doppelte Nennung und in der Übersicht durch eine Verbindung dargestellt, so bei

- Medienschouts Hamburg (mit der TIDE-gGmbH als verwaltungstechnischer Träger des Projekts, dem Referat Medienpädagogik des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung, dem Jugendinformationszentrum Hamburg (JIZ) und der Medienanstalt Hamburg/Schleswig-Holstein (MA HSH)).
- Schul-Medien-Scouts Niedersachsen, die vom Niedersächsischen Kultusministerium, der Niedersächsischen Landesmedienanstalt (NLM), vom Niedersächsischen Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ) und von N-21: Schulen in Niedersachsen online e.V. (N-21) durchgeführt werden.
- Webscouts Wuppertal. Damals organisiert von der Fachstelle Suchtprävention in Wuppertal des Vereins „Beratungsstelle für Drogenprobleme e.V.“. Träger des Vereins ist die Stadt Wuppertal und die freien Wohlfahrtsverbände.

Eine eventuelle Förderung durch staatliche Institutionen (bspw. bei Handy: lieb&teuer der Landesstelle Jugendschutz Niedersachsen durch das niedersächsische Ministerium für Soziales, Frauen, Familie, Gesundheit und Integration oder „watch your web“ durch das Bundesministerium für Justiz und Verbraucherschutz) oder durch andere Institutionen, wie der Bielefelder Verein „Eigensinn e.V.“, der eine Förderung von „Durchblick im Netz“ von der Sozialorganisation Aktion Mensch erhält, wurden hier der Übersichtlichkeit halber nicht dargestellt und sind jeweils in der Beschreibung der Programme nachzulesen.

Die Zuordnungen nach Organisationsformen in der Übersicht:



Abbildung 5-8 Übersicht Organisationsformen der Peer-Programme

5.4.3 Reichweite

Die Reichweite der Programme soll mit regional (kommunal, kreisweit), landesweit in einem Bundesland und bundesweit in ganz Deutschland beschrieben werden



Abbildung 5-9: Übersicht Reichweiten der Peer-Programme

* Regional sind nur ausgewählte aufgeführt, s.o.

Zu erkennen ist, dass die meisten Programme landesweit durchgeführt werden, was sicherlich mit der föderalen Struktur Deutschlands zu erklären ist. Unter den regionalen Initiativen wären bei einer Berücksichtigung weiterer kleiner Angebote mehr zu fassen als hier deutlich wird (s. Beispiele o.). Bei den bundesweiten Initiativen muss man berücksichtigen, dass zwei (Juuuport und watch-your-web) vom Prinzip her Online-Angebote sind und Peer³ eine Vielzahl kleiner Programme umfasst (s.o.), die regionalen Charakter haben. Einzig das Programm der Smart User Trainer hat eine in diesem Sinne bundesweite Ausdehnung wie andere landesweite Programme, setzt aber auch auf die Ausbildung von Erwachsenen als Multiplikatoren (dort „Smart User Multiplikator“ genannt).

5.4.4 Alter der Multiplikatoren

Der Vergleich des Alters, ab dem die Multiplikatoren ausgebildet werden, ist schwierig, da sie zum einen als Alter in Lebensjahren angegeben werden, zum anderen als (schulische) Klasse / Jahrgangsstufe und damit oft mehrere Kalenderjahre umfassen¹¹². Hier angegeben ist das empfohlene Mindestalter der Ausbildung, in Klammern die Zitate aus den Rückmeldungen der Projektverantwortlichen. Peer³ ist mit den vielen Einzelprojekten nicht ge-

¹¹² So ist ein Übergang in die weiterführende Schule in NRW in Klasse 5 oft im Alter von 10 Jahren, kann aber auch mit 9 Jahren oder 11 Jahren stattfinden. Dazu gibt es manchmal Wiederholer einer Klasse, Seiteneinsteiger oder andere Gründe für eine heterogene Altersgruppe in einer Jahrgangsstufe.

nau bezifferbar und fehlt hier. Es fehlt auch das Programm „handy: lieb&teuer“, bei dem keine Ausbildung von Multiplikatoren im hier verstandenen Sinne stattfand.

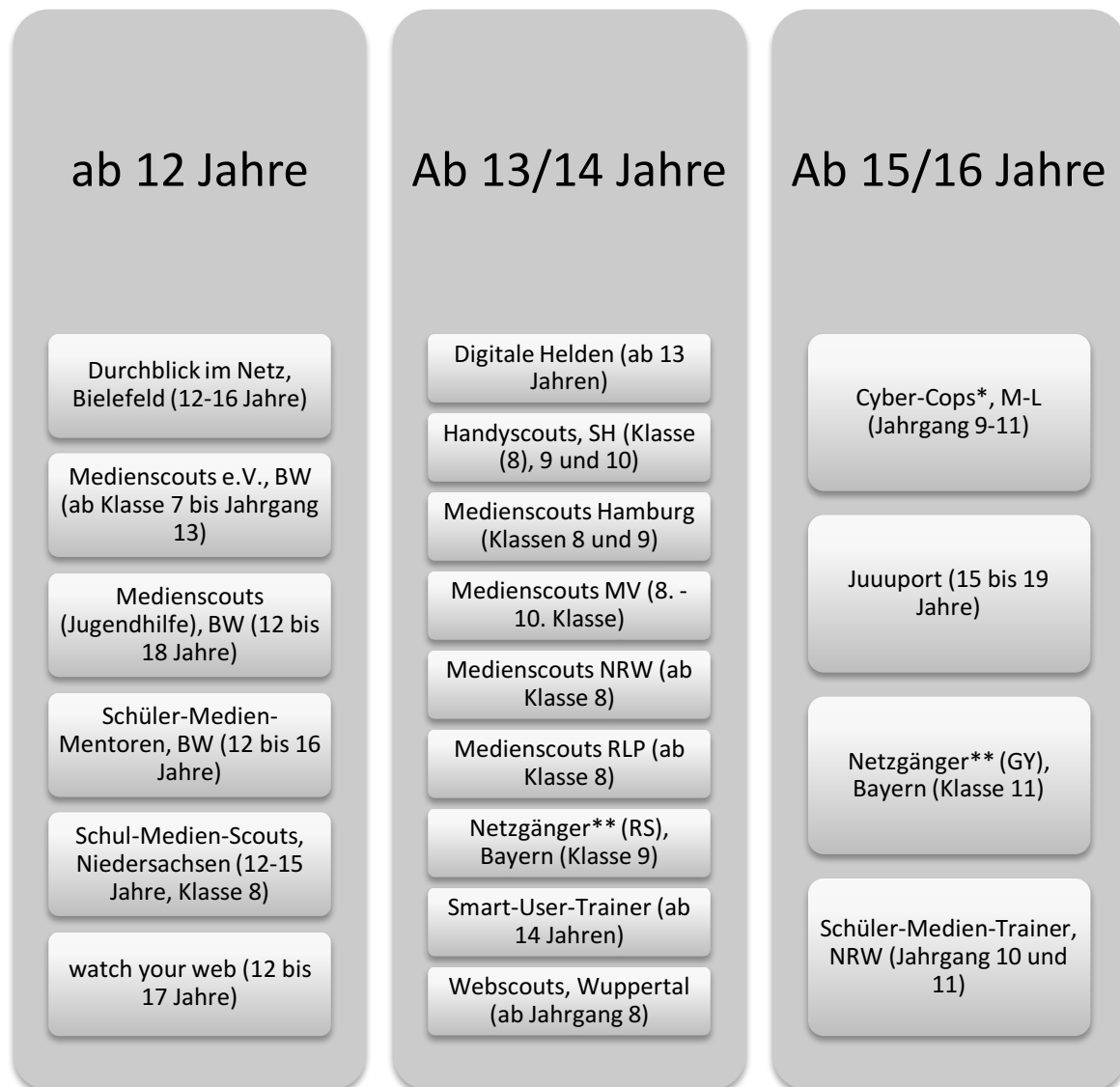


Abbildung 5-10: Übersicht Mindest-Alter der Multiplikatoren der Peer-Programme

*Das Alter von 16 Jahren ist hier eine Empfehlung und wird flexibel auf Wunsch der Schulen bzw. Auswahl an geeigneten Schülerinnen / Schüler geändert. Das Programm findet häufig an Gymnasien und Gesamtschulen in der Jahrgangsstufe 10, an Realschulen, Förderschulen und Hauptschulen in Klasse 9 oder Klasse 8 statt.

** Die Trennung der Altersstufe beruht auf dem Wunsch, das Alter der Peers möglichst hoch zu haben und aus der Erkenntnis, dass Realschülerinnen und Realschüler andere Bedürfnisse haben und manchmal etwas mehr Unterstützung benötigen. Außerdem ist die Trennung nicht so stringent, da bei einem Wunsch eines Gymnasiums auch dort im Jahrgang 9 ausgebildet wird.

Beim Vergleich des Alters kann man keine einheitliche Empfehlung innerhalb der Peer-Programme erkennen. Im Weiteren wird geprüft, inwieweit im einzelnen eine fachliche, entwicklungspsychologische oder pädagogische Begründung für die Altersstufe erkennbar ist. Dazu sind zunächst die Themen der Ausbildung aufgeführt.

5.4.5 Themen der Ausbildung

Hier aufgeführt sind alle Themen der Ausbildung aller o.a. Peer-Programme in Schlagworten ohne Wiederholungen / Doppelungen, zum Teil zu Schlagworten vereinfacht bzw. zusammengefasst:

Ab 12 Jahre	Ab 13/14 Jahre	Ab 15/16 Jahre
Die Themen der Peer-Programme für die Kinder ab 12 Jahre (Schüler-Medienmentoren BW, Medienscouts (Winnender-Heidelberger Modell), Durchblick im Netz, Medienscouts Jugendhilfe BW, watch your web, Schul-Medien-Scouts Niedersachsen)	Die Themen der Peer-Programme für die Kinder ab 13/14 Jahre Handyscouts S-H, Medienscouts RLP, Netzgänger (Realschule), Medienscouts NRW, Medienscouts HH, Medienscouts MV, , Smart-User-Trainer, Webscouts Wuppertal)	Die Themen der Peer-Programme für die Jugendlichen ab 16 Jahre (Cyber-Cops M-L, Netzgänger Bayern (Gymnasien), Juuuport, Schüler-Medien-Trainer: Games NRW)
Soziale Netzwerke		
Datenschutz		
Cyber-Mobbing		
Urheberrecht		
Handy und Smartphone (mobiles Internet)	Smartphones (inkl. problematische Nutzung)	Handy-Sicherheit
Mediensucht / exzessive Mediennutzung	Exzessive Mediennutzung	Computerspiele, auch ethisch-moralische Fragen
jugendgefährdende Inhalte	Pornografie / Jugendsexualität Rechtsextremismus	Jugendmedienschutz
Internetnutzung Cyber-Grooming praktische bzw. aktive Medienarbeit ethische Bezüge Werteorientierung wirtschaftliche Hintergründe rechtliche Rahmenbedingungen Peer-Projekte gestalten	Cyber-Grooming (+ sexueller Missbrauch) Messenger Internet-Phänomene / -Sicherheit Mediale Gewalt / Handy-„Prügef়ilme“ Suchmaschinen Foto-Manipulationen Kostenfallen und Abzocke / Cyber-Crime Persönlichkeitsrechte Gewaltprävention soziale Medienkompetenz Computerspiele Soziales Lernen Kommunikationstraining Beratungstraining aktive Medienarbeit Eigene Grenzen	„Soft Skills“: z.B. Teamfähigkeit, Sozialkompetenz, Empathie Verbraucherrechte Persönlichkeitsschutz Beratungs-Training

Betrachtet man die Schlagworte, so sind über alle Altersgruppen folgende Themen der Ausbildung zu finden:

- Soziale Netzwerke
- Datenschutz
- Cyber-Mobbing
- Urheberrecht
- Handy / Smartphone (Handy-Sicherheit)
- (Computerspiel-) Sucht / exzessive Mediennutzung
- jugendgefährdende Inhalte (Pornografie, Jugendsexualität) (Rechtsextremismus), Jugendmedienschutz

Dargestellt hier in einer grafischen Übersicht:

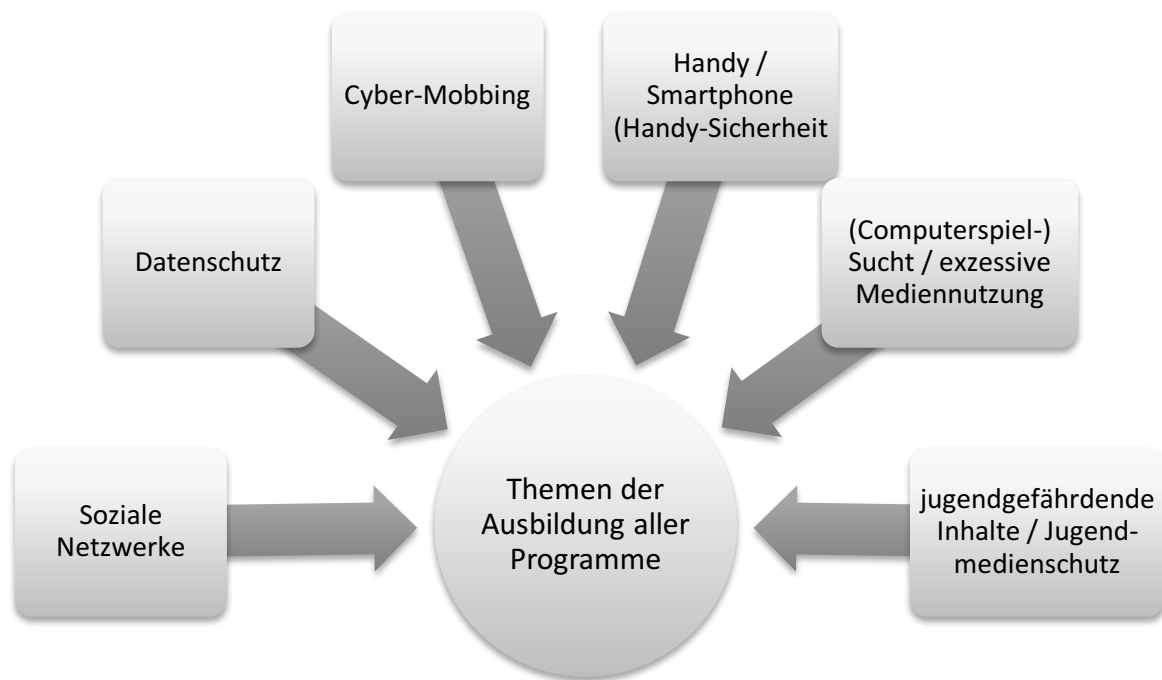


Abbildung 5-11: Schaubild Themen der Ausbildung aller Peer-Programme

Es sei angemerkt, dass die Schlagworte noch keine inhaltliche Qualität darstellen oder eine didaktisch-methodische Umsetzung für diese Altersgruppe erkennen lassen. Auch die Themen selbst sind hier nur Schlagworte aus den Beschreibungen der Peer-Programme und grob vereinfacht, so stellen sie zum einen technische Artefakte (Herzig, 2014) wie „Handy“ zum anderen eine technische Infrastruktur wie Soziale Netzwerke als auch Ziele (Datenschutz, Jugendmedienschutz) und gesellschaftliche Phänomene (Sucht, Cyber-Mobbing) bunt gemischt dar. Hier soll lediglich der Versuch unternommen werden, die Themen aller Peer-Programme zu vergleichen.

Man kann erkennen, dass in den Programmen trotz unterschiedlicher Empfehlungen für die Altersgruppe der Multiplikatoren große Übereinstimmungen in den behandelten Themen existieren. Die „üblichen Verdächtigen“ des Jugendmedienschutzes finden sich in allen Altersgruppen wieder: Soziale Netzwerke, Datenschutz, Cyber-Mobbing, Urheberrecht, Handy, exzessive Nutzung mit Abhängigkeitsproblematik und entwicklungsbeeinträchtigendes Inhalte. Es ist zu vermuten, dass eine Differenzierung nach Alter in Form von Beispielen sowie Methodik-Didaktik genommen wird und nicht nach Themen.

5.4.6 Begründungen für die Altersstufe

In der Begründung für die Auswahl der Altersstufe nennen die Programme ganz unterschiedliche Motive und oftmals mehrere. Hier sind sie zu folgenden Gründen geordnet. Alle Zitate entstammen den Rückmeldungen der Projektverantwortlichen vom November / Dezember 2014 (alle Angaben im Anhang):

„Geringe Distanz“. Wie oben beschrieben, betonen viele Autoren, dass die Wirksamkeit von Peer-Education-Programmen von einem nicht zu großen Altersabstand abhängt (vgl. Schunk, 1998). So argumentieren bspw. die Verantwortlichen der Surf-Sicher-Coaches in Sachsen „Wir bilden Schüler der Klassen 7.-9. Klasse zu Coaches aus, damit diese in erster Linie jüngere Schüler (5./6. Klasse) beraten können“ (SAEK Leipzig) Oder auch die Verantwortlichen für watch your web: "Nach unserem Ansatz, Jugendliche in die Verbraucherbildung einzubeziehen, gehen wir davon aus, dass die etwas Älteren den Jüngeren ihr Wissen weitergeben".

„Zielgruppe für Aufklärung und Thema“. Einige Peer-Programme (bspw. Durchblick im Netz, Bielefeld) argumentieren mit der Altersgruppe, für die es den größten Bedarf an Aufklärung zu Medienthemen gibt: „Wir haben uns für die Altersgruppe der 12 bis 16-Jährigen entschieden, da wir aus unserer Erfahrung heraus in dieser Altersgruppe den größten Bedarf nach Aufklärung und das größte Interesse am Thema seitens der Jugendlichen sehen“ (EigenSinn e.V.). So auch bei den Medienscouts in Rheinland-Pfalz, die betonen, dass die Altersstufe (hier Klasse 8, Alter 13-14 Jahre) eine besonders intensive Mediennutzung hat.

„Reife“. Einige Programme begründen die Auswahl mit der Altersgruppe¹¹³, die eine Arbeit in der Peer-Education leisten kann. So die Medienscouts in der Jugendhilfe (heute als „ajs Medienscouts Jugendhilfe bezeichnet) aus Baden-Württemberg: „(...) in ungefähr ab diesem Alter die Jugendlichen die Aufgabenstellung des Vermittelns, die Gestaltung und Durchführung eines Angebots sicher und souverän durchführen können“ (AJS Baden-Württemberg). Bei den Medienscouts in Rheinland-Pfalz wird die Reflexionsfähigkeit hervorgehoben, die ab Beginn der Jugendphase gegeben ist, damit die Medienscouts-Themen bearbeitet und aufbereitet werden können. Oder im Schüler-Medienmentoren-Programm: „Die Jugendlichen sollen ihr Wissen an Mitschülerinnen und Mitschüler weitergeben. Dazu brauchen sie zum einen gewisse Fähigkeiten, z.B. das Selbstbewusstsein vor einer Gruppe zu sprechen und andere Schüler/innen anzuleiten.“ In ähnlicher Weise im Programm Webscouts: "Grund dafür war, dass durch das Thema "Cybermobbing" brisante Themen, Aufklärung, Streitschlichtung auch für höhere Klassen aufgegriffen wurden und dafür auch gefestigte Persönlichkeiten notwendig waren." Ähnlich auch bei Juuuport, wo Wert darauf gelegt wird, dass die Jugendlichen (hier ab 15 Jahre bei der Online-Beratungstätigkeit) nicht überfordert werden: „Unserer Erfahrung nach kommen die Scouts mit zunehmendem Alter immer besser mit den teilweise komplexen Fragen zurecht.“ Das

¹¹³ Hier könnte Bezug genommen werden auf Kohlberg (1974), Schroder, Driver & Streufer (1975), Maslow (1981), Bandura (1997), Krapp (2002) Moser (2006a), Tulodziecki (2010b) zur Frage, inwieweit die kognitive Entwicklung und in welcher Phase eine Auswahl als Medienscout geeignet erscheint.

gleiche gilt für die Ausbildung zu Smart User Trainer durch den Verein Innocence in Danner, wo die Reife betont wird, um die Balance von Nähe und Distanz für eine Beratung / Begleitung halten zu können. Im Projekt netzgänger aus Bayern spielen ähnliche Gründe eine Rolle, zum einen die Übernahme von Verantwortung: „Jüngere Schüler wären mit der Verantwortung möglicherweise überfordert“ und zum anderen mit der Durchsetzungskraft in selbstständig durchgeführten Veranstaltungen: „Je größer der Altersunterschied von Peers zu Teilnehmern, desto leichter fällt es den Peers sich durchzusetzen“ (Universität Bamberg). Bei den Cyber-Cops der Kreispolizeibehörde Minden-Lübbecke steht auch die Reife für rechtliche Aspekte im Vordergrund: „Oberstufenschüler verfügen bereits über eine erforderliche „geistige Reife“, um neben (rudimentären) rechtlichen auch moralische Aspekte vermitteln zu können.“ (Kreispolizeibehörde Minden-Lübbecke, 2008). Bei den Medienscouts in Mecklenburg-Vorpommern ist die Wahl des Alters, „weil die Jugendlichen auch sozial und von der Entwicklung so weit sein müssen, dass sie als Peer-Trainer zu fungieren“ (Medienscouts MV, 2014)

Vorbildfunktion. Im engen Zusammenhang mit dem Faktor „Reife“ steht die Überzeugung, dass ein bestimmtes Alter für – meist – jüngere Schülerinnen und Schüler als Vorbild fungieren kann, ganz im Sinne von Kelly, Rogers, Bliesener et al. (Kelly, 2004), (Rogers E. , 1983), (Bliesener, 1995). Besonders deutlich wurde das im Programm Schüler-Medien-Trainer: Games der Fachhochschule Köln, wo die Auswahl von 15-16-Jährigen mit Blick auf ihre Nutzung von Computerspielen ausdrücklich für die Schülerinnen und Schüler der Klassen 5 und 6 ausgenutzt wurde: „Zudem haben wir uns für SuS aus der 10ten entschieden, da diese in den Augen der Fünft- oder Sechstklässler einen besonders hohen "Coolheitsfaktor" und einen großen "Checkerbonus" haben und viele eigene Erfahrungen authentisch an die jüngeren weiter geben können, die von diesen auch gerne angenommen wurden.“

"Schulpraktische Gründe". Mit schulpraktischen Gründen sind die Argumente gemeint, die zum Beispiel die Verweildauer in der Schule betreffen. Schülerinnen und Schüler der Klassen 10 können an einer Schule mit gymnasialer Oberstufe noch einige Jahre als Multiplikatoren tätig sein, an einer Hauptschule oder Realschule nicht. So argumentiert bspw. das Schüler-Medienmentoren-Programm für die Auswahl ab 12 Jahren: "(...) die Medienmentorinnen und Medienmentoren [sind] nach ihrer Ausbildung dann noch einige Jahre an der Schule, in denen sie ihre Mentorenrolle ausüben und bestenfalls auch eine nächste „Generation“ Medienmentoren anleiten können“. In gleicher Weise argumentieren die Projektverantwortlichen der Webscouts in Wuppertal: "Da Realschulen nur bis Klasse 10 unterrichten und die Peers für zwei Jahre aktiv sein sollten, haben wir mit den Klassen 8 an-

gefangen. Für Realschulen eine richtige Wahl, an Gymnasien und für die Webscouts haben wir freiwillige Schüler ab Jahrgangsstufe 8 angeworben, so dass wir gemischte Jahrgangsstufen bis Klasse 11 hatten." Ebenso bei den Medienscouts Rheinland-Pfalz für ihre Ausbildung im Jahrgang 8: „Aus organisatorischer Sicht ist dieses Einstiegsalter außerdem gerade für Realschulen plus, an denen die SuS bereits nach der Klasse 10 abgehen, hilfreich, da so die Tätigkeitsdauer der Medienscouts relativ lang ist.“

Als schulpraktischer Grund kann auch die Erfahrung der Programmverantwortlichen zählen, dass ältere Schülerinnen und Schüler eine größere Durchsetzungskraft haben, vor allem, wenn Veranstaltungen ohne Anwesenheit einer Lehrkraft durchgeführt werden sollen, wie bei netzgänger der Universität Bamberg: „Unser Konzept sieht es vor, dass die Schüler die Tutorien selbstständig und ohne die Anwesenheit einer Lehrkraft durchführen. Je größer der Altersunterschied von Peers zu Teilnehmern, desto leichter fällt es den Peers sich durchzusetzen.“ Ähnlich bei den Medienscouts in Rheinland-Pfalz: „Zudem wird eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern ab Klasse 8 in der Regel sowohl von den jüngeren wie auch den älteren Mitschülern akzeptiert.“

Wiederum visualisiert:

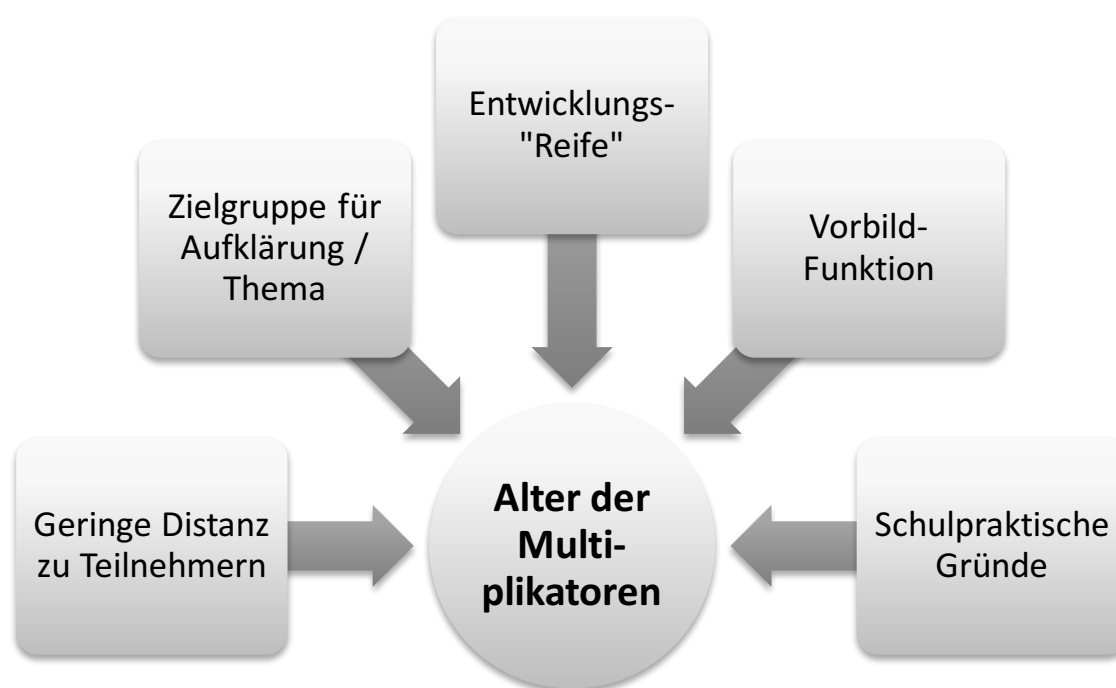


Abbildung 5-12: Schaubild Begründungen für das Alter der Multiplikatoren in den Peer-Programmen

5.4.7 Dauer der Ausbildung

Hier aufgeführt ist die Dauer der Ausbildung der Jugendlichen in Stunden. Angegeben ist im Einzelfall (medienscouts e.V. Medienscouts NRW, Juuuport) die Mindestzahl. Das

Programm „Handy: lieb&teuer“ fehlt, da keine Ausbildung von Multiplikatoren im hier verstandenen Sinne stattfand.

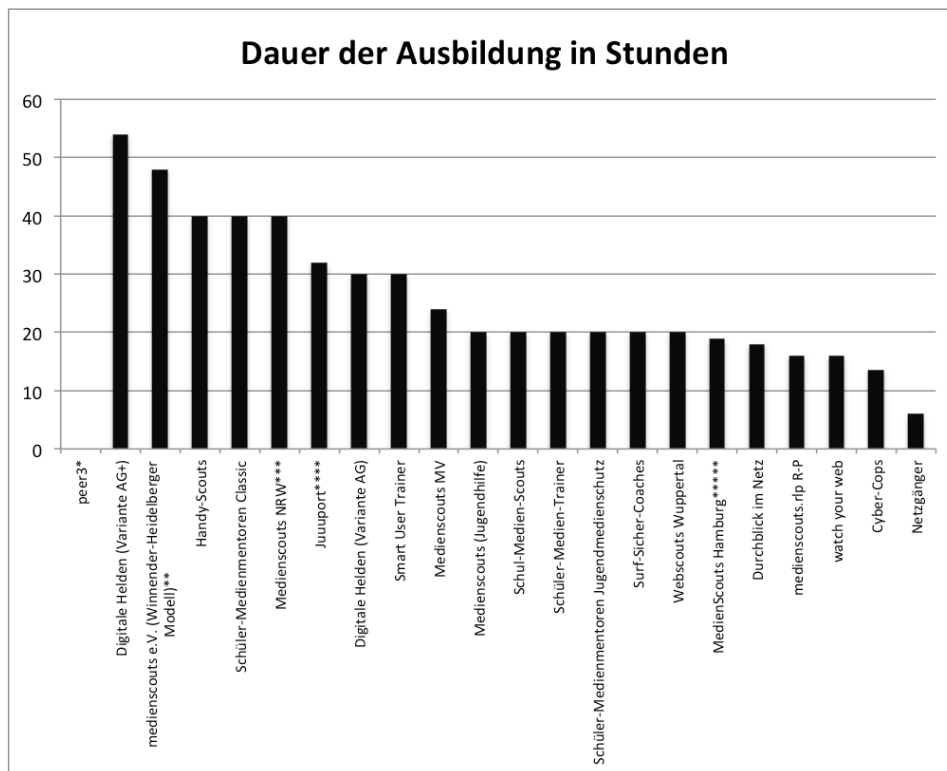


Abbildung 5-13: Dauer der Ausbildung in Stunden der Peer-Programme

* Peer3: sehr unterschiedlich, je nach Teil-Projekt

** medienscouts e.V.: zwischen 48 und 52 Stunden

*** Medienscouts NRW: mindestens 5 ganze Tage (40 Stunden), maximal 10 ganze Tage (80 Stunden)

**** Juuuport: davon 16 Stunden Ausbildung + 1 jährlich als Pflicht-Fortbildung, deshalb hier zusammengefasst

***** MedienScouts Hamburg: Unterschiedlich in den Pilotphasen, hier 2013, zzgl. dreitägige Fortbildung für die Lehrerinnen / Lehrer

Bei den "Digitalen Helden" gibt es zwei Varianten, die als AG-Form mit 30 Stunden und als AG plus vier Ausbildungstage mit 54 Stunden (hier als "AG+" bezeichnet) durchgeführt wird (s.o.). Das Schüler-Medienmentoren-Programm Baden-Württemberg ist hier wegen der großen Unterschiede (40 bzw. 20 Zeit-Stunden Ausbildung) mit den beiden Schwerpunkten Classic und Jugendmedienschutz aufgeführt. Die Handyscouts aus Schleswig-Holstein, die Medienscouts-Programme aus Nordrhein-Westfalen, Schüler-Medienmentoren Classic und die medienscouts e.V. (Winnender-Heidelberger-Modell) bilden mindestens 40 Stunden aus. Es fällt auf, dass eine ganze Reihe von Programmen eine Ausbildung von etwa 20 Stunden bevorzugen, dies übrigens in ganz unterschiedlicher Aufteilung auf Tage, z.B. kurze Einheiten an mehreren Tagen oder ganze Tage zu verschiedenen Zeitpunkten (so bei den Medienscouts NRW, wo die ganzen Tage über einen Zeitraum von 3-4 Monaten verteilt sind). Bei den Medienscouts MV wird ein ganzes Wochenende von Freitag-Morgen bis Sonntag-Morgen genutzt, was etwa 24 Zeit-Stunden an Ausbildung beinhaltet, hinzu kommen einmal jährlich „Update-Treffen“ von 5-6 Stunden.

Die Ausbildung bei Juuport erstreckt sich auf eine Basis-Schulung über 16 Stunden plus einer Pflicht-Fortbildung von ebenfalls 16 Stunden pro Jahr, die Smart User Trainer werden 30 Stunden an 2-3 Tagen ausgebildet.

5.4.8 Anzahl der ausgebildeten Multiplikatoren

Hier aufgeführt sind die Anzahl der ausgebildeten Multiplikatoren in absoluten Zahlen über den Projekt-Zeitraum, Stand November 2014. Es fehlt aus o.a. Gründen „Handy: lieb&teuer“:

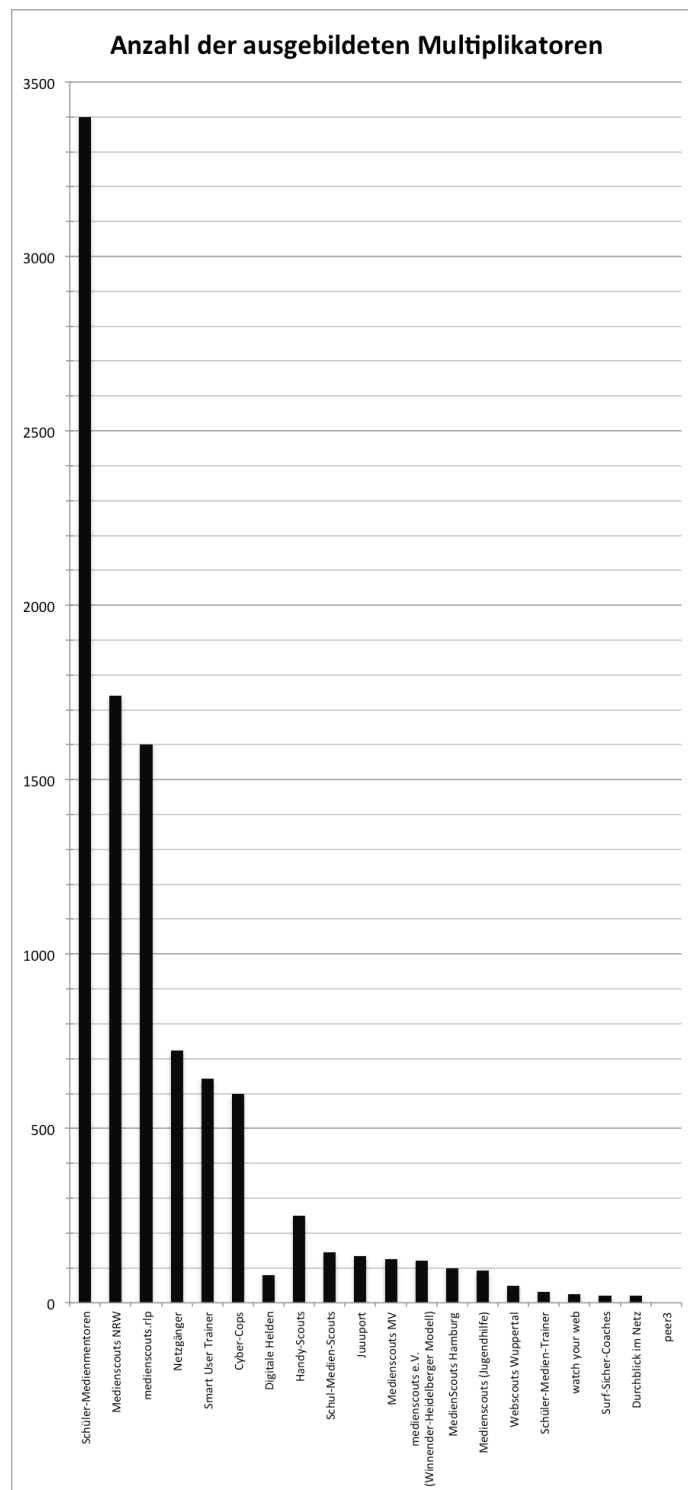


Abbildung 5-14: Anzahl der ausgebildeten Multiplikatoren der Peer-Programme

Zu erkennen ist deutlich, dass es drei sehr große Programme gibt: das Schüler-Medienmentoren-Programm Baden-Württemberg (3400 ausgebildete Jugendliche), Medienscouts NRW (1711 zuzüglich 896 Beratungs-Lehrkräfte und Schulsozialarbeiterinnen / Schulsozialarbeiter / Schulpädagoginnen und -pädagogen) und MEDIENSCOUTS.rlp Rheinland-Pfalz (1600). Ersteres wird getragen vom Landesmedienzentrum Baden-Württemberg (LMZ), das zweite von der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM), das dritte vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur

des Landes Rheinland-Pfalz im Rahmen des 10-Punkte-Programms „Medienkompetenz macht Schule“. Zu berücksichtigen ist auch die Laufzeit der Programme. So starteten die Schüler-Medienmentoren 2006 (=9 Jahre) Medienscouts NRW 2011 (= 4 Jahre), die Medienscouts in Rheinland-Pfalz 2008 (7 Jahre). Auf Jahre durchschnittlich umgerechnet bedeutet dies pro Jahr eine Ausbildung von 378 Medienmentoren in Baden-Württemberg, 435 Medienscouts in NRW und 229 Medienscouts in Rheinland-Pfalz.

Es folgen drei weitere große Programme: Netzgänger der Otto-Friedrich-Universität Bamberg am Institut für Psychologie (723), die Smart User Trainer von innocence in danger e.V. (641) sowie Cyber-Cops (600) der Polizei in Minden-Lübbecke. Bei den Handy-Scouts wurden seit 2008 rund 250 Jugendliche ausgebildet, etwas mehr (280) bei den „Digitalen Helden“ aus Hessen. Danach finden sich einige Programme, die rund 100 Multiplikatoren ausgebildet haben (Schul-Medien-Scouts, Juuuport, Medienscouts MV, medienscouts e.V. Cyber-Cops, Medienscouts Jugendhilfe), gefolgt von einigen kleineren mit Zahlen zwischen 20 und 80.

Die Summe der bis November 2014 ausgebildeten Multiplikatoren der o. a. Peer-Programme zur Förderung von Medienkompetenz beträgt 10.097 Jugendliche. Betrachtet man die Gesamtzahl von 5.280.908 Schülerinnen und Schülern an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufen I und II (Hauptschulen, Schularten mit mehreren Bildungsgängen, Realschulen, Gymnasien, Integrierte Gesamtschulen, Förderschulen, Freie Waldorfschulen, Abendrealschulen, Abendgymnasien)¹¹⁴ im Schuljahr 2013/2014 (Statistisches Bundesamt, 2014), so erhält man rechnerisch eine Quote von 0,19%.

Zu berücksichtigen ist auch hier die Laufzeit der jeweiligen Programme. In folgender Tabelle sind die Laufzeiten dividiert durch die Anzahl der ausgebildeten Multiplikatoren als die durchschnittliche Anzahl der ausgebildeten Multiplikatoren pro Jahr:

Peer-Programm	Anzahl der ausgebildeten Multiplikatoren	Laufzeit Jahre	Durchschnitt pro Jahr
Medienscouts NRW	1741	4	435,3
Schüler-Medienmentoren	3400	9	377,8
medienscouts.rlp	1600	7	228,6
Smart User Trainer	641	4	160,8
Schul-Medien-Scouts	144	1	144
Digitale Helden	280	2	140
Netzgänger	723	6	120,5
Cyber-Cops	600	7	85,7
Medienscouts MV	125	3	41,7

¹¹⁴ Nicht berücksichtigt ist die schulartunabhängige Orientierungsstufe mit den Klassen 5 und 6, da die Medienscouts-Ausbildung in allen Programmen mit 12 Jahren beginnt, somit ab Klasse 7.

Handy-Scouts	250	7	35,3
Juuuport	133	5	26,6
medienscouts e.V. (Winnender-Heidelberger Modell)	120	5	24,0
MedienScouts Hamburg	100	5	20
Medienscouts (Jugendhilfe)	93	4	23,3
Durchblick im Netz	20	1	20,0
watch your web	25	2	12,5
Schüler-Medien-Trainer	32	3	10,7
Surf-Sicher-Coaches	20	2	10,0
Webscouts Wuppertal	48	7	6,9
peer ³	k.A.	3	

Abbildung 5-15: Anzahl der ausgebildeten Multiplikatoren und Laufzeiten der Peer-Programme

5.4.9 Anzahl Schulen mit ausgebildeten Multiplikatoren

Hier aufgeführt ist die Anzahl der Schulen, an denen ausgebildete Multiplikatoren vorhanden sind.

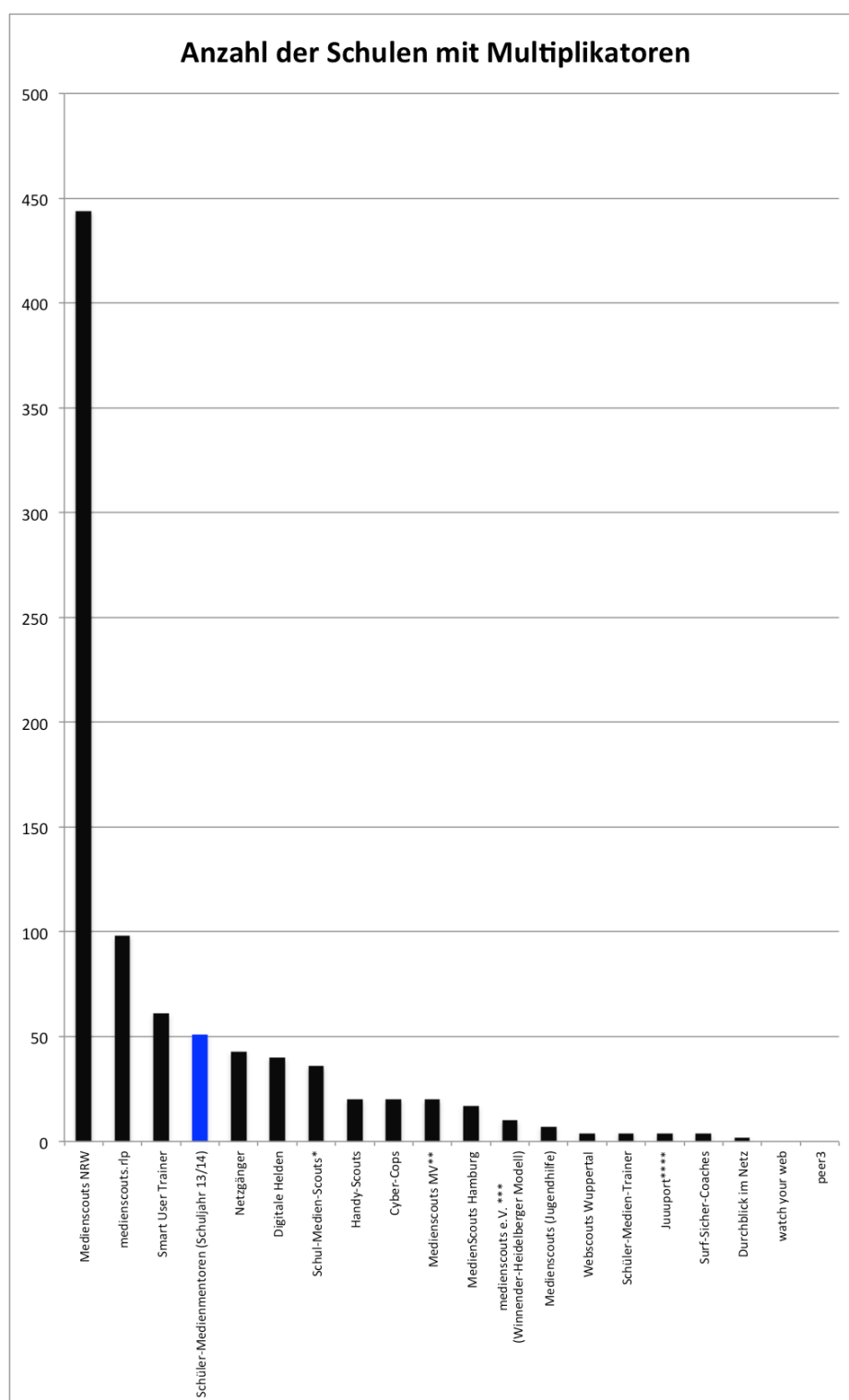


Abbildung 5-16: Anzahl der Schulen mit ausgebildeten Multiplikatoren über die Laufzeit (Ausnahme Schüler-Medienmentoren)

Leider konnte die Zahl der erreichten Schulen im Programm „Schüler-Medienmentoren“ von 2006 bis 2014 nicht mehr erhoben werden, eine Schätzung wurde von den Verantwortlichen abgelehnt. Aus diesem Grunde ist hierfür das Schuljahr 2013/2014 eingesetzt, in dem 51 Schulen teilnahmen. Aufgrund der hohen Zahl an ausgebildeten Multiplikatoren (3.400) ist aber von einer hohen Zahl an Schulen auszugehen.

Das Programm Medienscouts NRW hat mit einer Reichweite von 444 Schulen von 2011 bis 2014 die größte und überragende Verbreitung von ausgebildeten Multiplikatoren. Zu erwähnen ist, dass in der Ausbildung jeweils vier Multiplikatoren plus zwei Lehrkräfte ausgebildet werden. Somit ist zu erklären, dass es über 1700 Multiplikatoren an knapp 450 Schulen gibt. Im Programm MEDIENSCOUTS.rlp in Rheinland-Pfalz sind dies rechnerisch 16,3 Multiplikatoren pro Schule (1600 Medienscouts an 98 Schulen).

Einige Programme (Smart User Trainer 61, Netzgänger 43 und Schul-Medien-Scouts 36) haben zwischen 61 und 36 Schulen mit ausgebildeten Multiplikatoren. In vier Programmen (Handy-Scouts, Cyber Cops, Medienscouts MV und Medienscouts Hamburg) sind dies zwischen 20 und 17 Schulen, beim Winnendener-Heidelberger-Modell des medienscouts e.V. 10 Schulen. Hier ist zu beachten, dass es eine Anzahl von Jugendlichen gibt, die als Angehörige von kirchlichen oder Jugend-Einrichtungen ausgebildet wurden, nun aber in Schulen wirken. Die Verantwortlichen schätzen die Zahl auf 5 bis 10. Alle anderen Programme haben vier Schulen mit ausgebildeten Multiplikatoren und weniger.

Nicht aufgeführt ist das Programm „Medienscouts Jugendhilfe“ aus Baden-Württemberg, wo das Programm an sechs Jugendhilfeeinrichtungen und einer Migrantenselbstorganisation eingeführt wurde. Durch die sehr unterschiedliche Verweildauer der Jugendlichen in den Maßnahmen der Hilfen zur Erziehung, kann auch keine Aussage über die tatsächliche Durchführung getroffen werden. Ebenso – aus o.a. Gründen – das Programm „Handy: lieb&teuer“.

In dieser Auflistung finden sich 885 Schulen mit Peer-Programmen zur Förderung der Medienkompetenz. Allesamt weiterführende Schulen, da das Alter der Ausbildung bei 12 Jahren beginnt. Insgesamt gab es in Deutschland im Schuljahr 2013/2014: 3.193 Hauptschulen, 3.124 Gymnasien, 2.399 Realschulen, 1782 Schulen mit mehreren Bildungsgängen, 1.452 integrierte Gesamtschulen, 3.191 Förderschulen, 22 Abendhauptschulen, 126 Abendrealschulen, 105 Abendgymnasien¹¹⁵ sowie 214 freie Waldorfschulen (Statistisches Bundesamt, 2014), somit 15.608 Schulen in Deutschland mit der Jahrgangsstufe 7 und höher¹¹⁶. Die Quote der Schulen mit Peer-Programmen beträgt somit 5,7 Prozent. Hinzurechnen wären noch die vielen kleinen Projekte von regionaler Reichweite oder gar von einer einzelnen Schule.

Allein Nordrhein-Westfalen nimmt eine herausragende Stellung ein mit (Schuljahr 2013/2014) insgesamt 536 Hauptschulen, 96 Schularten mit mehreren Bildungsgängen, 566 Realschulen, 627 Gymnasien, 282 integrierten Gesamtschulen, 31 Abendrealschulen,

¹¹⁵ Hinzu kommen 1055 schulartunabhängige Orientierungsstufen, die hier keine Berücksichtigung finden, da sie die Klassen 5 und 6 umfassen, also eine Altersgruppe von etwa 10 und 11 Jahren, alle Peer-Programme aber ab 12 Jahren ausbilden.

¹¹⁶ Unberücksichtigt sind ebenfalls 69 Kollegs in Deutschland.

29 Abendgymnasien, 693 Förderschulen und 40 freien Waldorfschulen (Statistisches Bundesamt, 2014), somit 2900 Schulen mit der Jahrgangsstufe 7 und höher. Bei 444 Schulen, die am Programm Medienscouts NRW teilgenommen haben, wurden 15,3 Prozent der Schulen erreicht.

Zu berücksichtigen ist auch hier die Laufzeit der jeweiligen Programme. In folgender Tabelle wurde die Anzahl der Schulen mit Multiplikatoren durch die Laufzeiten dividiert, um eine durchschnittliche Zahl an Schulen pro Jahr zu erhalten. Im Programm Schüler-Medienmentoren ist wiederum die Anzahl aus dem Schuljahr 2013/2014 eingesetzt, so dass eine Berechnung pro Jahr über die Laufzeit nicht sinnvoll ist:

Peer-Programm	Anzahl der Schulen mit Multiplikatoren	Laufzeit Jahre	Pro Jahr
Medienscouts NRW	444	4	111,0
Schul-Medien-Scouts*	36	1	36,0
Smart User Trainer	61	4	15,3
medienscouts.rlp	98	7	14,0
Digitale Helden	20	2	10,0
Netzgänger	43	6	7,2
Medienscouts MV**	20	3	6,7
Schüler-Medienmentoren (Schuljahr 2013/2014)	51	-	-
MedienScouts Hamburg	17	5	3,4
Cyber-Cops	20	7	2,9
Handy-Scouts	20	7	2,5
medienscouts e.V. *** (Winnender-Heidelberger Modell)	10	5	2,0
Surf-Sicher-Coaches	4	2	2,0
Durchblick im Netz	2	1	2,0
Schüler-Medien-Trainer****	4	3	1,3
Juuuport*****	4	5	0,8
Webscouts Wuppertal	4	7	0,6
Infoscouts watch your web	k.A.	6	
peer ³	k.A.	3	

Abbildung 5-17: Anzahl der Schulen mit ausgebildeten Multiplikatoren und Laufzeit der Peer-Programme

* geplant / ** ca. / *** zzgl. plus 5-10 Schulen, die über die über Kirchen und Jugendgruppen ausgebildeten Schüler profitieren /

**** Das Programme lief von 2009 bis 2011 / *****zzgl. eigeninitative Schülergruppen

Die Berechnungen der Anzahl der Multiplikatoren und der Schulen sind leider ungenau. Es handelt sich in den länger laufenden Programmen um jeweils andere Personen, da die ausgebildeten Multiplikatoren z.B. nach ihrer Schulzeit ausgeschieden sind. Deutlich machen das zum Beispiel die Cyber-Cops. Das Programm läuft seit sieben Jahren und einige Schulen im Kreis Minden-Lübbecke schicken alle zwei Jahre neue / andere Schülerinnen / Schüler zur Ausbildung. Somit ist die absolute Anzahl an ausgebildeten Multiplikatoren

korrekt, sagt aber nichts darüber aus, wie viele tatsächlich zur Zeit an einer Schule tätig sind und ebenso ist die Anzahl an Schulen, die Schülerinnen und Schüler in der Ausbildung hatten, eventuell zu hoch, da Schulen seit Jahren und damit immer wieder teilnehmen. Ausgeschlossen ist dies zum Beispiel im Programm Medienscouts NRW, in dem eine Schule i.d.R. nur einmalig teilnehmen darf.

Außerdem geben die Zahlen nur die von der Institution ausgebildeten Multiplikatoren an. So ist zu vermuten, dass es weitere Peer-Multiplikatoren gibt, die innerhalb der Schule ausgebildet wurden. Und es bleibt zu vermuten, dass es auch Schulen gibt, die nach der Ausbildung keine eigenen Projekte umsetzen und den Ansatz nicht weiterverfolgen.

5.4.10 Fortführung in 2015

Mit wenigen Ausnahmen wurden die Programme im Jahre 2015 fortgeführt:

- Schüler-Medien-Trainer (das bereits 2011 eingestellt wurde),
- Webscouts (bis 2014) und
- Handy: lieb&teuer (bis 2012) sowie
- Peer³ (bis 2014)

Bei mehr als der Hälfte (12 Programme) gibt es ein Begleitprogramm für die Lehrkräfte / pädagogischen Fachkräfte, entweder in Form einer Fortbildung oder sie werden gemeinsam mit den Schülerinnen und Schüler ausgebildet. In neun Programmen fand eine interne Evaluation statt, dreimal eine wissenschaftliche Evaluation (im Programm "netzgänger" durch die Uni Bamberg, Medienscouts NRW durch die Universität Duisburg-Essen und im Programm Peer³).

5.4.11 Medienkompetenzmodelle

Auffällig in einigen Programmen ist die Fokussierung auf Förderung von anderen Kompetenzen wie Sozialkompetenz (so bei Juuuport) statt auf Förderung von Medienkompetenz, obwohl die hier genannten Programme immer Aspekte des reflektierten und verantwortungsbewussten Umgangs von Jugendlichen mit Medien-Angeboten ausdrücklich thematisieren. Dies bedeutet, dass einige hier vorgestellten Peer-Programme Medienkompetenz als Mittel zum Zweck der Förderung anderer Kompetenzen verstehen.

Das Programm netzgänger in Bayern legt den Schwerpunkt auf die Förderung der Selbstwirksamkeit (die Handlungskompetenzen und das Wissen in den medialen Themenbereichen erwerben die Teilnehmerinnen / Teilnehmer zusätzlich) und versteht sich in diesem Sinne als Präventionsprojekt auf Grundlage des sozial-kognitiven Modells nach Bandura.

Der Ausbildung im Programm Medienscouts in Rheinland-Pfalz liegen Modelle des Jugendmedienschutzes zugrunde, die sie als kritisch-reflexive Kompetenz verstehen. Dazu gehören: „(...) Gewaltpräventionsideen, sozialpädagogische Grundlagen, Einflüsse aus der Demokratie- und Menschenrechtspädagogik sowie ein humanistisches Menschenbild, der humboldtsche Bildungsbegriff sowie die kritische Pädagogik nach Mollenhauer (medienscouts.rlp).

Beim Schüler-Medien-Trainer: Games der Fachhochschule Köln ging es auch um die Förderung der „11 Kernkompetenzen der Medienpartizipation“, wie sie Henry Jenkins (Jenkins, 2006) formulierte.

Das Schüler-Medienmentoren-Programm will über ein Medienkompetenzmodell hinaus die Persönlichkeitsbildung über Medienbildung ermöglichen. Auch bei den Webscouts in Wuppertal (2009-2014) stand nicht die Medienkompetenz im Vordergrund, weshalb es keine theoretische Grundlage dazu gibt.

Ebenfalls ohne Medienkompetenzmodell arbeitet watch your web (bundesweit) und Juuuport, wo es „in erster Linie um soziale Kompetenzen und Empathie“ geht.

Die Erarbeitung der Dimensionen der Zielstellung fand bei den Surf-Sicher-Coaches aus Leipzig auf Grundlage des Modells von Schorb/Theunert statt. Ebenso bei den Medienscouts Rheinland-Pfalz. Das Modell von Tulodziecki ist Grundlage des Kompetenzrasters des Medienkompass Rheinland-Pfalz (Bildungsserver Rheinland-Pfalz, 2014) und bietet damit auch Orientierung (wie Schorb) für die Ausbildung bei den Medienscouts Rheinland-Pfalz. Die Cyber-Cops, Digitale Helden, Schüler-Medien-Trainer: Games und Durchblick im Netz orientieren sich am Modell von Baacke.

Einige Programme betonen, dass ihnen kein einzelnes theoretisches Modell zugrunde liegt, so die „Schul-Medien-Scouts“ und einige Programme beziehen sich nicht ausdrücklich auf ein Medienkompetenzmodell, so die Medienscouts Jugendhilfe Baden-Württemberg und die Medienscouts in Mecklenburg-Vorpommern.

5.4.12 Inklusion

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention („Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ (Convention on the Rights of Persons with Disabilities — CRPD, beschlossen am 13.12.2006 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen, in Kraft getreten am 3.5.2008) durch den Deutschen Bundestag (in Kraft getreten 1.1.2009, (Bundesgesetzblatt, 2008) verpflichtet sich die Bundesrepublik Deutschland - neben anderem – ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen zu gewährleisten (ebd. Art. 24):

Bildung. (1) Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel, (...) (2) Bei der Verwirklichung dieses Rechts stellen die Vertragsstaaten sicher, dass a) Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden; Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben; (...) (Bundesgesetzblatt, 2008)

Im Nordrhein-Westfalen beispielsweise wurde am 16. Oktober 2013 das Erste Gesetz zur Umsetzung der VN Behindertenrechtskonvention (9. Schulrechtsänderungsgesetz) vom Landtag beschlossen (Gesetz- und Verordnungsblatt NRW, 2013). Darin ist festgehalten: „Gemeinsames Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung wird zum gesetzlichen Regelfall.“ (Schulministerium NRW, 2013).

Nur in zwei der hier dargestellten Peer-Programmen wird ausdrücklich und namentlich Inklusion umgesetzt. Bei den Medienscouts NRW nahmen bislang acht Förderschulen teil, Durchblick im Netz e.V. in Bielefeld hat ausdrücklich die Zielgruppe: "Mädchen und Jungen mit und ohne Behinderung, speziell Jugendliche mit geistiger Beeinträchtigung und Beeinträchtigung der Hörfähigkeit / Gehörlosigkeit im Alter von 12 bis 16 Jahre" (EigenSinn e.V., 2014).

5.5 Fazit

Seit 2006 gibt es in Deutschland eine Anwendung des Peer Education-Ansatzes zur Förderung von Medienkompetenz, seit 2008 mit einem deutlichen Jugendmedienschutz-Aspekt. Seitdem entstand eine Vielzahl von Programmen, von denen einige wenige bereits wieder eingestellt wurden, hier näher betrachtet wurden 19 Programme. Von diesen Programmen gibt es elf mit landesweiter Reichweite in den verschiedenen Bundesländern und vier bundesweite, davon zwei als Online-Angebot, eines als Rahmen für Teilprojekte. Die Programme werden hier nach vier Organisationsformen geordnet: Anstalten des öffentlichen Rechts, staatliche Institutionen, Träger der Kinder- und Jugendhilfe sowie andere, wobei diese Trägerschaften durch Kooperationen auch übergreifend möglich sind. Die Gemeinsamkeiten aller Programme sind beschrieben als von Institutionen initiiert (also nicht von Jugendlichen selbst bspw.), eine Reaktion auf Probleme der Mediennutzung, dadurch mit Themen des Jugendmedienschutzes und die Ausbildung durch erwachsene Exertinnen /

Experten (je nach Programm aus Medienpädagogik, Suchtberatung, Polizei, Jugendschutz, Datenschutz etc.), aber nicht durch die eigenen Lehrerinnen / Lehrer der Jugendlichen.

Die Themen der Ausbildung sind vergleichbar und die bekannten Jugendmedienschutz-Themen wie Soziale Netzwerke, Datenschutz, Cyber-Mobbing, Urheberrecht, Handy, exzessive Mediennutzung, jugendgefährdende Inhalte. Hinzugefügt sind in einigen Programmen ausdrücklich soziale und persönliche Kompetenzen (wie Teamfähigkeit, Empathiefähigkeit etc.).

Das Alter für die Ausbildung der jugendlichen Multiplikatoren schwankt erheblich, beginnt aber erst ab 12 Jahren. Vorher wird den Kindern eine Tätigkeit als Peer-Multiplikator nicht zugetraut. Die Begründung für die Auswahl dieser Altersstufe im einzelnen Programm erscheint – mit wenigen Ausnahmen - beliebig und austauschbar. Sie sind beschrieben als „geringe Distanz“ von Multiplikator zu Teilnehmer, „Zielgruppe für Aufklärung und Thema“, d.h. die Multiplikatoren sind Zielgruppe für den Jugendmedienschutz, „Reife“ mit Blick auf die entwicklungspsychologischen Entwicklungen bei Kindern und Jugendlichen, "Vorbildfunktion" der Multiplikatoren, deren eigene Mediennutzung als Vorbild für die Teilnehmer dienen soll sowie ganz handfeste schulpraktische Gründe der Verweildauer nach der Ausbildung in der Schule. Die meisten Peer-Programme nennen diese Gründe und nehmen Rückgriff auf (meist berufliche) Alltagserfahrungen, haben aber selten eine theoretische Fundierung dafür.

Ebenso lückenhaft ist die Fundierung durch ein Medienkompetenzmodell. Nur wenige Programme, so die Medienscouts in Rheinland-Pfalz, Medienscouts NRW, Cyber-Cops, Schüler-Medien-Trainer: Games und Durchblick im Netz beziehen sich ausdrücklich auf ein Medienkompetenzmodell.

Die Dauer der Ausbildung schwankt zwischen etwa 50 Stunden (Digitale Helden in der Variante AG+, Medienscouts Mecklenburg-Vorpommern), was rechnerisch etwa sechs Schultage á 8 Zeitstunden bedeuten würde und wenigen Stunden (sechs Stunden bei netzgänger). Einige Programme wie Handy-Scouts, Schüler-Medienmentoren „Classic“ und Medienscouts NRW bilden mindestens 40 Stunden aus. Berücksichtigt man die Tatsache, dass die Ausbildung oftmals während der Schulzeit stattfindet, so fehlen bei 40 Stunden diese Schülerinnen und Schüler für die Ausbildung für fünf Schultage im normalen Unterricht. Hier scheint es eine Obergrenze zu geben, wobei aus inhaltlichen Gründen mit Blick auf die Fülle und Vielfalt der medialen Themen zur Medienkompetenzförderung sicherlich auch länger ausgebildet werden könnte.

Es gibt in Deutschland etwa 0,19% aller Schülerinnen und Schüler, knapp 9900, die zu Peer-Multiplikatoren zur Medienthemen ausgebildet wurden, aber 5,7% der Schulen

(knapp 900) mit Peer-Programmen, wobei diese Zahl aus genannten Gründen ungenau ist. Die Mehrheit aller Programme bietet eine begleitende Aus- oder Fortbildung für die Lehrkräfte an und evaluieren ihre Arbeit zumindest intern.

Das Programm Medienscouts NRW (seit 2011) lässt sich als eines der Peer-Programme zur Medienkompetenzförderung einordnen, die verschiedene Landesmedienanstalten, vor allem Niedersachsen (mit Juuport 2010 und Schul-Medienscouts 2014) und Baden-Württemberg durchführen (seit 2006 als Schüler-Medienmentoren „Classic“ und seit 2012 als „Jugendmedienschutz“) . Es ist mit einer landesweiten Reichweite und bisher über 1.700 ausgebildeten Jugendlichen (dazu knapp 900 gleichzeitig ausgebildete Lehrkräfte zu „Beratungslehrer Medien“) und mit knapp 450 erreichten Schulen eines der größten.

Als einziges basiert die Ausbildung auf dem Medienkompetenzmodell nach Groeben, das hier – als Projekt der Medienscouts NRW - die theoretische Folie der Untersuchung bildet. Außerdem ist zu erkennen, dass bei Medienscouts NRW eine enge Verzahnung mit der Praxis von Schule zu erkennen ist, so z.B. durch die Formulierung von Kompetenzen, wie sie in den Kernlehrplänen NRW üblich sind (s.o. Kompetenzformulierung). Wie in anderen Programmen auch, wird die Förderung weiterer (Sozial-) Kompetenzen ausdrücklich angestrebt.

In Bezug auf das Mindest-Alter der Multiplikatoren (Klasse 8) und die Gemeinsamkeiten aller Programme (Initiierung durch eine Institution, Reaktion auf Probleme der Mediennutzung, Inhalte des Jugendmedienschutzes und Ausbildung durch erwachsene Experten / Expertinnen) gibt es keine Unterschiede zu anderen Programmen, obwohl hier – soweit möglich – Medienscout-erfahrene Lehrerinnen und Lehrer als Co-Moderatoren während der Ausbildung fungieren. Die Dauer von fünf Tagen (Mindest-Ausbildungs-Zeit 40 Stunden) ist sehr hoch und mit einigen anderen Programmen vergleichbar, doch nach Einschätzung des Verfassers am oberen Ende der Möglichkeiten für schulische Programme, die thematisch quer zu den Fach-Unterrichtsthemen liegen.

Als einzig großes Programm werden die Möglichkeit der „Inklusion“ (s.o.) erprobt und systematisch z. B. Jugendliche aus Förderschulen ausgebildet.

Aber ausschließlich bin ich dort, da Lady GaGa einen „Twitter“-Account hat und dort regelmäßig etwas twittert (nicht nur Texte, sondern auch Bilder oder Videos von Auftritten oder besonderen Veranstaltungen). Zwar schreibe ich ihr oft über mein „Twitter“ Profil, (@xyz (dort folgen mir auch ihr Ex-Freund, ihre Vor-Band und ihr Designer)) doch da sie über 14 Millionen Follower hat, hat sie bestimmt noch nie einen Tweet von mir gesehen, geschweige denn mich schon mal irgendwie bemerkt. (W06)

6 Hypothesen

Das Thema dieser Untersuchung ist die Beschreibung des Erwerbs von Medienkompetenz einer genau definierten Gruppe von 20 Schülerinnen und Schülern (8 Mädchen und 12 Jungen) der Jahrgangsstufe 8 (später 9) in der als Peer-Education-Ansatz angelegten Ausbildung zu Medienscouts im Rahmen formaler Bildung in der Schule sowie ihrer Selbsteinschätzungen dazu in ihrer Rolle als Multiplikator / Multiplikatorin.

Die nachfolgenden Hypothesen sind das Ergebnis der in den Kapiteln Medienkompetenz, Peer-Education und Peer-basierte Medienkompetenzförderung ausgearbeiteten Aspekte.

Ein - schulischer - Medienkompetenzbegriff ist abhängig von einem für den Bildungsbereich formulierten - fachlich übergeordneten - Kompetenzbegriff, der hier dargestellt wurde nach Weinert (Weinert, 2001), der OECD (OECD, 2005) und in Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (Kultusministerkonferenz, 2003). Es gibt nicht die Definition von Medienkompetenz im Bildungsbereich und oben ist dargelegt, mit welchen Schwierigkeiten eine Nutzbarmachung von "Medienkompetenz" für die Schule behaftet ist (vgl. (Tulodziecki, 2010b) (Moser, 2007) (Herzig & Grafe, 2010)). Dargestellt sind die Beispiele von Tulodziecki und Moser sowie die Begründung für einen anderen Weg, der mit dieser Arbeit in Form der theoretischen Folie nach Groeben beschritten wurde. Es wurde dargelegt, dass es sowohl eine Definition von Medienkompetenz für schulische Zwecke, als auch die Möglichkeit einer Überprüfbarkeit als "Medienkompetenzmessung" geben muss. Das Ergebnis einer für den schulischen Zweck definierten Medienkompetenz auf Grundlage von Groeben und der Notwendigkeit einer Medienkompetenz-Messung sind die hier formulierten Operationalisierungen der Dimensionen von Medienkompetenz nach Groeben, aus denen sich die Hypothesen ergeben.

Inhaltlich gibt es thematisch vergleichbare Untersuchungen zum Medienhandeln Jugendlicher (Treumann, Meister, Sander, & Hagedorn, 2007), zur Lesekompetenz bei digitalen Texten („Schüler online“ bei PISA 2009), Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern (Gysbers, 2008), Herzig (Johannes Gutenberg Universität Mainz, 2014)) bzw. zu einzelnen Dimensionen wie praktisches und theoretisches Computerwissen (vgl. INCOBI-R (Richter, Naumann, & Horz, 2010) und (Zylka, 2013)) bzw. zu den computer- und informationsbezogenen Kompetenzen mit ICLIS 2013 (Bos, et al., 2014), die auf ihre Nutzbarmachung überprüft und hier in der Erhebung der Daten zur Überprüfung der Hypothesen verwendet wurden.

Oben ist dargelegt, dass der Erwerb von Medienkompetenz seit einiger Zeit – auch – unter dem Aspekt „impliziten Lernens“ und "informeller Bildung" (bspw. Tully, 2004) diskutiert wird. So betonen bspw. die Studien "Schüler online" im Rahmen von PISA 2009 und auch Treumann 2002 die Bedeutung des Elternhauses (vor allem Bildungsschicht und Zugang zu Computer) für das Medienhandeln Jugendlicher¹¹⁷. Im Umkehrschluss bedeutet dies eine geringere Bedeutung der Schule beim Erwerb von Medienkompetenz von Jugendlichen. Einige Studien stellen dies in Frage (Biermann & Kommer, 2005) (vgl. Schelhowe, 2006) und auch in dieser Untersuchung soll gezeigt werden, dass eine strukturierte - hier schulische - Ausbildung mit dem Ziel einer umfassenden Medienkompetenz eine hohe Performanz in allen Dimensionen nach Groeben erzielt.

Neben einer Theorie der Medienkompetenz ist in dieser Arbeit die Theorie zur Peer-Education berührt, weshalb alle Hypothesen in Bezug zu beiden (hier) pädagogischen Ansätzen formuliert sind. Die Aspekte des informellen Bildungserwerbs sowie die theoretischen Grundlagen der Peer Education mit verschiedenen Erklärungen sind oben erläutert. Viele Untersuchungen des Peer-Education-Ansatzes beziehen sich auf Themen außerhalb der Medienbildung, dort sind vielfach und wissenschaftlich gesichert positive Wirkungen für die Multiplikatoren (hier als „Scouts“ bezeichnet) in der Peer-Education gezeigt (u.a. Falchikov N. , 1989) (Falchikov & Goldfinch, 2000) (Boud, 1988) (Topping, 1998) (Kempen, 2007). Aus diesem Grunde sind die Erwartungen, formuliert als positive Effekte in den Hypothesen, durchweg im Sinne einer Steigerung der (hier Medien-) Kompetenz durch den Ansatz der Peer-Education.

Für die seit 2006 relativ neu entstandene Übertragung des Peer-Education-Ansatzes auf die Medienkompetenzförderung im formalen Setting Schule sollen hiermit Erkenntnisse über die Entwicklung von Medienkompetenz vorgelegt werden. Dazu wurden im Kapitel 5 die

¹¹⁷ Beide Studien stellen übrigens auch die Schule als wenig effektiv für eine bessere Medienkompetenz der Schülerinnen / Schüler heraus¹¹⁷ (vgl. hierzu Treumann, Meister, Sander, & Hagedorn, 2007; OECD, 2009).

deutschlandweiten peer-basierten Programme zur Medienkompetenzförderung dargestellt und ausgewertet, wobei es sich zeigt, dass nur wenige eine wissenschaftliche Begleitung und Evaluation hatten. Wo dies der Fall war, wurden die Ergebnisse berücksichtigt: Die Untersuchungen im Peer-Programm „netzgänger“ der Universität Bamberg bezogen sich 2013 auf die sich auf die Selbstwirksamkeitserwartungen und Sachkompetenz, die dort bei den Teilnehmern signifikant verbessert festgestellt wurden (Finmans, Dunkel, Knauss, Phisarek, & Wolstein, 2014). Die Evaluation von Kerres et al. der „Medienscouts NRW“ ist oben ausführlich dargestellt (Kerres, Rohs, & Heinen, 2012). Sie beinhaltete die Themen Medienausstattung und –nutzung / Aufgaben von Medienscouts / Reflexion / Peeraspekte (Freundschaften, Cliques (Treumann, Meister, Sander, & Hagedorn, 2007) /Selbstwirksamkeit (Jerusalem & Hopf, 2002)/ Computersicherheit (Richter, Naumann, & Horz, 2010)). Einige Aspekte der Evaluation wurden in dieser Arbeit als Re-Test erhoben und mit den Ergebnissen von Kerres verglichen.

Die Hypothesen im Einzelnen:

Hypothesen 1-7. Betrachtet man die oben dargestellten Ergebnisse empirischer Studien (Finmans, Dunkel, Knauss, Phisarek, & Wolstein, 2014) (Kerres, Rohs, & Heinen, 2012) (Treumann, Meister, Sander, & Hagedorn, 2007) (Jerusalem & Hopf, 2002) (Richter, Naumann, & Horz, 2010)) und die Beschreibungen von peerbasierten Programmen zur Medienkompetenzförderung (Landesmedienzentrum Baden-Württemberg, 2014) (Gomolzig, Karolczak, & Gericke, 2008) (Bildungsserver Rheinland-Pfalz, 2014) (Kreispolizeibehörde Minden-Lübbecke, 2014) (Tertel, 2012) (Finmans, Dunkel, Knauss, Phisarek, & Wolstein, 2014) (Slegers, 2010) (Juuuport, 2014) (Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, 2012) (Godina, Grübele, & Keidel, Jugendliche als Medienscouts, 2010) (Aktion Jugendschutz Landesarbeitsstelle Baden-Württemberg, 2014) (Aktion Jugendschutz Landesarbeitsstelle Baden-Württemberg, 2014) (Fileccia, Wefelnberg, & Heinen, Medienscouts Handreichung 2. Auflage, 2013) (Innocence in Danger - Deutsche Sektion e.V., 2014) (JFF - Institut für Medienpädagogik, 2012) (IJAB e.V., 2014) (Niedersächsische Landesmedienanstalt, 2014) ist zu erwarten, dass sich im Mittel eine positive Performanzentwicklung der untersuchten 20 Schülerinnen und Schüler in der Ausbildung zu Medienscouts im Untersuchungszeitraum von zwei Schuljahren in allen Bereichen der Dimensionen von Medienkompetenz nach Groeben beschreiben lässt, im Einzelnen:

- (Hypothese 1) eine Erweiterung des Medienwissens, vor allem zum Thema Internet,

- (Hypothese 2) eine Verbesserung der medienspezifischen Rezeptionsmuster, insbesondere bei instrumentellen Fertigkeiten der Softwarenutzung,
- (Hypothese 3) eine Ausweitung der Genussfähigkeit,
- (Hypothese 4) eine verbesserte Kritikfähigkeit,
- (Hypothese 5) eine bessere Orientierungsfähigkeit in der Mediennutzung,
- (Hypothese 6) erweiterte Fähigkeiten und Fertigkeiten bei der Produktion von Medien und
- (Hypothese 7) reflektierte Anschlusskommunikationen.

Hypothese 8. Erwartet werden eine verbesserte Medienkompetenz im Mittel der untersuchten 20 Schülerinnen und Schüler im Laufe der Ausbildung im Vergleich zu den Mitschülerinnen / Mitschülern der gleichen Kohorte (Jahrgangsstufe) ohne Medienscouts-Ausbildung, der sich in einem positiven Zusammenhang zwischen beiden Gruppen in allen Dimensionen zeigt.

Hypothese 9. Es wird erwartet eine im Mittel positive Selbst-Einschätzung des Einsatzes als Multiplikator / Multiplikatorin im Peer-Education-Ansatz, erkennbar an den Variablen Selbstbild, Selbstwirksamkeit und (sozialen) Peer-Aspekten.

Jetzt bin ich voll der Computer-Sucht! xD ! (W01)

7 Methoden

In diesem Kapitel werden die Methoden der Untersuchung dargestellt. Dazu werden die Ziele und Entscheidungen, der Datenerhebungsplan, das Rollenverständnis, das Forschungsdesign und die theoretische Folie und seine Operationalisierung sowie die Rahmenbedingungen und Forschungsmethoden aufgezeigt.

7.1 Ziele und Entscheidungen

Das Erkenntnisinteresse dieser Untersuchung liegt in der Beschreibung der Medienkompetenzentwicklung einer definierten Stichprobe von 20 Jugendlichen, Schülerinnen / Schüler im Alter von 13-15 Jahren über zwei Schuljahre (2011/2012: 8. und 2012/2013: 9. Klasse), die im Rahmen eines Wahlpflichtkurses als schulischer Unterricht an einem Gymnasium eine Ausbildung zu Medienscouts im medienpädagogischen Ansatz der Peer-Education absolvierten.

Aus diesem Grunde wurden folgende grundsätzliche Entscheidungen für das Forschungsdesign getroffen:

- Qualitative Forschung
- Längsschnittstudie
- Methodentriangulation aus
 - Mündliche Befragungen per Interviews
 - Schriftliche Befragungen mit Fragebögen
 - Textanalysen
- Forschungstagebuch

Das Forschungsdesign machte darüber hinaus eine gewisse Taktung der Mess-Zeitpunkte notwendig. Sinnvoll erschien folgende Planung innerhalb des Untersuchungszeitraumes von zwei Schuljahren:

- Interviews zu Beginn, um eine erste, relativ offene Erhebung zu ermöglichen.
- Fragebögen
 - zu Beginn (hier Fragebogen A genannt),
 - nach kurzer Zeit (geplant nach etwa 3 Monaten, Fragebogen B1),
 - in der Mitte (nach etwa einem Jahr, Fragebogen C) und
 - am Ende (Fragebogen B2). Erste zum Vergleich mit der Evaluation des Projekts Medienscouts NRW durch Kerres et al. (Kerres, Rohs, & Heinen,

2012) (Fragebogen A), zweite und letzte als identische Erhebung im Sinne der Retest-Methode (Fragebögen B1 und B2) bzw. als Paralleltest, zur Mitte der Untersuchung (Fragebogen C)

- Textanalysen, erhoben in regelmäßigen Abständen (als Textanalysen T_n chronologisch nummeriert)

Es sei schon an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass die Auswertungen – siehe Rollenverständnis im Forschungsprozess – i. W. auf die Zeit nach der eigentlichen Untersuchung verlegt wurden. Außerdem darf nicht vergessen werden, dass die schul-organisatorischen Rahmenbedingungen, bspw. die Termine für Klausuren, Ferien, Ausfall von Unterricht, andere schulische Veranstaltungen u.v.a. eine gewisse Flexibilität für die Zeitpunkte der Erhebungen verlangten.

7.2 Rollenverständnis als Teilnehmer im Forschungsprozess

In dieser Untersuchung konnte vom Verfasser (als Lehrer) die Rolle des Forschers als ein neutraler Beobachter nicht eingenommen werden. So musste die grundsätzliche Distanz zum Forschungsobjekt aufgeben werden und der Verfasser nicht nur teilnehmend beobachten, sondern maßgeblich aktiv interagieren. Daraus ergaben sich verschiedene methodische und analytische Herausforderungen und daraus resultierende Konsequenzen.

7.2.1 Theorie

In der tradierten wissenschaftlichen Arbeitsweise: „[So] folgt der wissenschaftliche Diskurs den tradierten Prämissen der Wahrheitsfindung. Diese Prämissen sind von den Wissenschaftlern in langen Auseinandersetzungen immer wieder diskutiert und verändert worden. Es haben sich etablierte Muster der Forschung herausgebildet (Forschungsmethoden, Hypothesen, Theorien, Wege der Datenerhebung etc.)“ (Koring, 1997). Im Gegensatz dazu steht die pädagogische Praxis mit anderen Prämissen und Zielen, die hier nicht von außen betrachtet wird, sondern von innen heraus zielgerichtet durchgeführt (und subjektiv analysiert) wird. Bei einer pädagogischen Herangehensweise steht aber immer der Aspekt der Vermittlung, ausgehend von (meist bekannten) Ausgangsvoraussetzungen, im Mittelpunkt. Stangl erklärt dies so: „Im pädagogischen Umgang hingegen geht es um die Anknüpfung an vorhandenes Wissen sowie an bestehende Kompetenzen und Einstellungen bei den AdressatInnen, die sich durch Lernprozesse in eine gewünschte Richtung verändern sollen. Neues, vorher festgelegtes Wissen oder Können wird den Lernenden so vermittelt, daß sie ihre Kompetenzen erweitern können. Der Aspekt der Vermittlung steht im Zentrum.“ (Stangl W. , 1997). Daraus resultiert, dass es zum einen definierte Zielvorstellungen von

Wissen, Fähigkeiten oder Fertigkeiten gibt, die unter Berücksichtigung didaktischer Prinzipien (wie den Lernenden, ihr Vorwissen oder ihren Entwicklungsstand) und zum anderen einen Wissensvorsprung bei den Pädagoginnen / Pädagogen (ebd.). Im Unterschied dazu: „Im wissenschaftlichen Diskurs muß demgegenüber das Ziel - die Erkenntnis - jeweils von allen DiskursteilnehmerInnen erst noch gesucht werden; nur das Kriterium des Diskurses (also die Wahrheit der zu begründenden Aussagen in Beziehung zu einer definierten Methode) ist bekannt“. (Stangl W. , 1997). Darin liegt das Dilemma aus der Praxis heraus soziales Handeln zu steuern und nicht zu beobachten und zu analysieren, wobei „die Grenze zwischen Wissenschaft und Ideologie“ (Schnell, Hill, & Esser, 2013) zu verschwimmen droht.

Ein weiteres wichtiges Strukturmerkmal wissenschaftlichen Handelns ist die Entscheidungs- und Handlungsfreiheit. Diese wird aufgehoben, wenn es um praktisch-pädagogisches Handeln, bspw. im schulischen Unterricht zur Ausbildung von Medienscouts, geht. Lehrerinnen und Lehrer unterliegen vielfältigen Zwängen, nicht zuletzt der Vorgaben von Bildungsbehörden. Sie sind tagtäglich Entscheidungszwängen ausgesetzt, haben also kontinuierlich Handlungsdruck für praktische Entscheidungsprobleme. Das heißt, „wissenschaftliches Handeln und praktisch-pädagogisches Handeln streben offensichtlich nicht die gleichen Ziele an.“ (Stangl W. , 1997) So kann das „richtige“ Handeln immer erst im Nachhinein beurteilt werden und ist nicht von zuvor definierten Kriterien geleitet, die ergebnisoffen beobachtet werden können: „Durch den Ausschluß der empirisch-analytische Forschung stellt sich die Frage, ob es sich tatsächlich um ein wissenschaftliches Forschungskonzept im engeren Sinne handelt. Hier könnten Zweifel angebracht sein. Eine mögliche Kritik würde also in die Richtung gehen, daß pädagogische Fortbildung in Forschung umdefiniert wurde.“ (Stangl W. , 1997)

Diesen Nachteilen stehen eine Reihe von Vorteilen gegenüber, die im Feld der „Aktionsforschung“ (der Begriff geprägt von Lewin, 1948) ihre theoretische Grundlage gefunden haben. Diese Form der wissenschaftlichen Untersuchung aus der Praxis heraus bedeutet: „Action research might be defined as the study of a social situation with a view to improving the quality of action within it“ (Elliot, 1991). Altrichter und Posch beziehen dies speziell auf Lehrerinnen und Lehrer: „Aktionsforschung ist die systematische Untersuchung beruflicher Situationen, die von Lehrerinnen und Lehrern selbst durchgeführt wird, in der Absicht diese zu verbessern“ (Altrichter, 2007)

So sind einige Charakteristika von Aktionsforschung: die Forschung der Betroffenen, die Fragestellung aus der Praxis, das In-Beziehung-Setzen von Aktion und Reflexion und Veröffentlichung von Praktikerwissen (vgl. Altrichter, 2007), womit deutlich wird, dass Er-

kenntnis als Ergebnis von Reflexion und Entwicklung als Ergebnis von Aktion als Doppelziel kennzeichnend sind. Damit wird eine hohe Praxisrelevanz erreicht, da es nicht nur um die Überprüfung oder Gewinnung theoretischer Aussagen geht, sondern um die praktische Veränderung gesellschaftlicher Zusammenhänge, oft aus einem Bedürfnis heraus.

7.2.2 Konsequenzen

7.2.2.1 Trennung der Phasen Durchführung und Analyse

„Handlungsforschung wäre dann als sinnvolles Forschungs- und Innovationskonzept denkbar, wenn die Phasen von Forschung und Deutung auf der einen und Innovation und Versuchshandeln auf der anderen getrennt gehalten würden.“ (Stangl W. , 1997) Aus diesem Grunde - und aus rein zeitökonomischen Erwägungen - wurden vom Verfasser die Auswertungsphasen in der unterrichtsfreien Zeit, bspw. in den Sommerferien 2012 (9. Juli bis 21. August 2012) sowie nach Beendigung des Kurses seit dem 22. Juli 2013, durchgeführt. Bei einigen Erhebungsformen, die hier analysiert wurden, war die strenge Trennung in der praktischen Arbeit allerdings nicht leistbar: So kann eine Klausur oder ein Portfolio nicht korrigiert und bewertet werden ohne eine intensive Durchsicht. Eine wissenschaftliche Analyse, etwa mit MAXQDA, fand ggf. allerdings erst später statt, so dass die Phasen im Sinne Stangls gewahrt blieben.

7.2.2.2 Transparenz durch ein öffentliches Forschungstagebuch

Über nahezu den gesamten Zeitraum¹¹⁸ der Untersuchung führte der Verfasser ein öffentliches Forschungstagebuch als Blog (www.medianscouts.net/wordpress, als Kopie im Anhang), in dem jede Unterrichtsstunde und jeder Einsatz der Gruppe als Medianscouts in der Vorbereitung und Durchführung dokumentiert wurden, mit Fotos, Schilderung und einer kurzen Bewertung. Außerdem sind dort alle verwendeten Materialien veröffentlicht und Methoden beschrieben. Die Adresse wurde sowohl den Schülerinnen / Schülern bekanntgegeben als auch den Eltern und weiteren Lehrerinnen / Lehrern sowie Medienpädagogen und -pädagoginnen als Experten. Alle hatten die Möglichkeit zur Kommentierung, die aber nur ausnahmsweise genutzt wurde. Beispiele dafür finden sich im Anhang, hier ein Screenshot zur Veranschaulichung:

¹¹⁸ Ende 2012 wurde der Blog Ziel von massiven Spam-Attacken, die der Verfasser durch Filter noch technisch abwehren konnte. Doch dann tauchten erste Links zu Porno-Seiten auf, die als Kommentare auch auf der Startseite zu sehen waren. Zu diesem Zeitpunkt entschied der Verfasser sich das Forschungstagebuch nicht mehr öffentlich zu führen, da er keine Gefährdung von Schülerinnen / Schülern ausschließen konnte. Beispiele für den Blog wie für die Attacken finden sich im Anhang. Insgesamt jedoch war das öffentliche Forschungstagebuch ein Fehlschlag, da es kaum Zugriffe von außen gab, mithin war der Effekt durch das (öffentliche) Führen im Sinne der Herstellung von Transparenz ebenso gering wie das Abschalten. Es hat sich schlichtweg niemand dafür interessiert.



Abbildung 7-1: Screenshot des Blogs als Forschungstagebuch, www.medienscouts.net/wordpress, hier vom Februar 2012 als Archiv-Aufruf

7.2.2.3 Interviews durch Dritte

Die Interviews der Untersuchung wurden von Oberstufenschülerinnen / -schülern der Jahrgänge 12 / 13 (im Alter von 17-19 Jahren) durchgeführt. Damit sollte verhindert werden, dass die Interviewten dem "Lehrer" bzw. der Rolle als Lehrer antworten und sie offener über ihre Erfahrungen und Haltungen berichten.

7.2.2.4 Teilnehmende Beobachtung

In dieser Untersuchung konnte vom Verfasser nur eine teilnehmende Beobachtung durchgeführt werden. In dieser „(...) begibt sich der Forscher bzw. Beobachter in das soziale Feld, wird - indem er eine entsprechende Rolle übernimmt - Teil desselben und beobachtet aus dieser Rolle heraus.“ (Lamnek, 1995) Die teilnehmende Beobachtung ist vor allem bekannt als Methode der Feldforschung in den Sozialwissenschaften. Viele Autoren betonen, dass durch die persönliche Teilnahme des Forschers und seine unmittelbare Erfahrung an den Interaktionen der untersuchten Personen, Aspekte des Handelns und Denkens beobachtbar werden, die vergleichsweise in Gesprächen und Dokumenten über diese Interaktionen bzw. Situationen nicht zugänglich wären (Lüders, 2003). Diese Methode erfordert von dem Forschenden eine ständige Balance zwischen Nähe (Teilnahme) und Distanz (Beobachtung), wodurch eine Reflexion erst möglich wird. Diese Wahrung von Nähe und Dis-

tanz sind für Lehrerinnen und Lehrer allerdings Teil des alltäglichen Berufes und somit in der Praxis oftmals eingeübt und selbstverständlich.

Die Kritik an der teilnehmenden Beobachtung als Forschungsmethode geht dahin, dass sie als nicht ausreichend theoretisch und methodisch durchdacht ist (Schöne, 2003) und „in der Forschungspraxis ein weitgehender Verzicht auf methodische Regeln zu beobachten seien“ (Lüders, 2003). Andererseits wird die Methode im anglo-amerikanischen Raum¹¹⁹ offenbar weitaus häufiger angewendet als in Deutschland und von dem österreichischen Soziologen Roland Girtler als „Königin unter den Methoden der Feldforschung“ bezeichnet wird (Girtler, 2004)

7.2.3 Vorteile

Verschiedene Autoren beklagen die besonderen Schwierigkeiten, die sich im System Schule für die Forschung ergeben. Aleta Meyer, Suzanne Miller und Herman Mindy (Meyer, Miller, & Mindy, 1993) beschreiben bspw. die Widerstände von direkter Ablehnung bis zum Ignorieren, wobei den Lehrkräften eine zentrale Rolle für Akzeptanz oder Ablehnung zukommt. Dadurch können ganze Programme scheitern, wenn ein Ziel wie „Aufklärung zu sexueller Abstinenz“ keine Unterstützung durch die Lehrerinnen / Lehrer erhält (Gaston, Jensen, Weed, & Tanas, 1994). Die Autoren beschreiben einen engen Zusammenhang zwischen der eigenen Überzeugung der Lehrkräfte zu der Qualität der Implementation des Programms, trotz Vorgaben und Handreichungen.

Neben den Personen spielen schulorganisatorische Fragen eine wichtige Rolle. So sehen Sali Ann Walker und Melanie Avis in einem Artikel mit dem programmatischen Titel „Common reasons why peer education fails“ eine zentrale Gelingensbedingung darin, dass Programm und Setting eines Peer-Education-Programms zusammenpassen (Walker & Avis, 1999).

Aus dieser Sicht ist die Rolle des Verfassers als Initiator und Mit-Entwickler des Programms „Mediencouts NRW“ und des Peer Education-Programms am Elsa-Brändström-Gymnasiums und seiner Erfahrung als Lehrer und erfahren mit dem System Schule und als Teil der Schul-Organisation von Vorteil.

7.3 Forschungsdesign

Die o.a. Ziele erfordern ein bestimmtes Forschungsdesign: Qualitative Forschung als Längsschnittstudie mit Methodentriangulation.

¹¹⁹ Erinnert sei an die Traditionen der Forscher Bronislaw Kasper Malinowski (1884-1942), Alfred Radcliffe-Brown (1881-1955) und Margaret Mead (1901-1978) sowie Robert Ezra Park (1864-1944) und (den Franzosen) Levi-Strauss (1908-2009), der in New York lehrte (1942-1945).

7.3.1 Qualitative Forschung

Als unmittelbar beteiligte Person in der Rolle des Lehrers ist eine Außensicht kaum zu realisieren, bietet die Innensicht dafür genauere Beobachtungsmöglichkeiten. Das hochkomplexe, intensive, selbstverständliche, alltägliche Medienhandeln Jugendlicher steht hier im Fokus, so dass es von Vorteil ist, induktiv vorzugehen und (in einem ersten Schritt¹²⁰) dieses Medienhandeln verstehen und beschreiben zu wollen, auch (aber nicht ausschließlich) in den Begriffen der Jugendlichen. Viele Autoren betonen die Kombination qualitativer und quantitativer Methoden (vgl. bspw. Kelle & Erzberger, 2010; Oswald H. , 2010; Flick, 2010; Mayring & Brunner, 2010; Prengel, Friebertshäuser, & Langer, 2010), wie sie auch hier eingesetzt werden soll.

7.3.2 Längsschnittstudie

Das Forschungsinteresse, Jugendliche in ihrer Entwicklung als Medienscouts zu beschreiben, zwang geradezu zu folgender Form: Die Untersuchung wurde in Form einer Längsschnittstudie über nahezu zwei Jahre (September 2011 bis Juli 2013) durchgeführt. Die "Messpunkte" waren wie oben geplant, die Stichprobe genau definiert, womit man von einer Panelstudie sprechen kann (Schnell, Hill, & Esser, 2013) , wenn auch nicht jede Unterrichtsstunde einzeln analysiert wurde. Längsschnittstudien bieten gegenüber Querschnittsstudien die Möglichkeit zeitliche Entwicklungen abzubilden (ebd.), wie es hier in der Beschreibung von Medienkompetenz bei Medienscouts das Erkenntnisinteresse und damit zentraler Forschungsgegenstand war. Normalerweise ist der Aufwand in Längsschnittstudien größer¹²¹, doch weisen sie durchaus einige Vorteile auf, so lässt sich die Varianz durch eine Methodentriangulation (s.u.) reduzieren und die Validität in (sozialwissenschaftlichen) Untersuchungen verbessern (vgl. hierzu Cote & Buckley, 1987), von Flick als „Validierungsstrategie“ (Flick, 2010, S. 309) bezeichnet. Nicht zu vergessen: Hier bot sich dem Autor als Lehrer eine berufsbegleitende und aus diesem Grunde aufwändige, aber für die Forschungsfrage interessante Möglichkeit einer Längsschnittstudie, die von Außenstehenden nur schwierig realisiert werden kann (vgl. Meyer, Miller, & Mindy, 1993; Gaston, Jensen, Weed, & Tanas, 1994).

Die stundenplanmäßigen Unterrichtsstunden fanden jeden Freitag von 10.05 Uhr bis 11.35 Uhr (3. und 4. Stunde) statt. Begonnen wurde mit der Medienscouts-Ausbildung und damit dieser Untersuchung am 9. September 2011, direkt nach den Sommerferien. Sie endete am 5. Juli 2013 mit dem Ende des Schuljahres 2012/2013.

¹²⁰ Es darf aber nicht vergessen werden, dass die Folie „Medienkompetenz“ nach Groeben darüberlegt wird, also in einem zweiten Schritt deduktiv vorgegangen wird.

¹²¹ Aus diesem Grunde werden die meisten Untersuchungen als Querschnittsstudien durchgeführt.

7.3.3 Methodentriangulation

Der Erwerb von Medienkompetenz durch Jugendliche erscheint in den Dimensionierungen von Groeben, wie auch in anderen Medienkompetenz-Modellen, als vielschichtiges Konstrukt, das ein komplexes und aus Sicht des Verfassers anspruchsvolles Forschungsdesiderat darstellt. Um dieser Mehrperspektivität gerecht zu werden, wurde mit einer Methodentriangulation (Flick, 2004) (Flick, 2008) gearbeitet, die es einerseits ermöglichte qualitative Untersuchungsinstrumente zu verschiedenen Phasen zielorientiert einzusetzen als auch quantitative Aussagen treffen zu können und somit möglichst umfassende Ergebnisse generieren zu können. Verschiedene Erkenntnisstrategien konnten so mit- und zueinander in Bezug gesetzt werden.

Das Ziel einer Triangulation, die Anwendung verschiedener Methoden für denselben Forschungsgegenstand, ist die Optimierung der Untersuchung hinsichtlich einer höheren Validität und der Verringerung systematischer Fehler (Blaikie, 1991). Das Verfahren der Triangulation¹²² ist methodisch noch relativ jung (Treumann K. , 1986; Flick, 1991; Seipel & Riecker, 2003) und wurde von Denzin 1970 erstmals beschrieben (Denzin, 1970) als eine Kombination von Datenquellen, Beobachterperspektiven, Methoden, aber auch Theorien, um zu besseren (von Mayring als "sicher" und "verallgemeinerbar" beschrieben (Mayring, 2007)) Ergebnissen zu gelangen. Insbesondere die Kombination quantitativer und qualitativer Verfahren war neu (vgl. hierzu u.a. Treumann K.-P. , 1998; Kelle & Erzberger, 1999; Erzberger, 1998).

Es sei noch darauf hingewiesen, dass es bezüglich der Qualität der Ergebnisse unterschiedliche Bewertungen gibt. So beabsichtigte Denzin verlässlichere und gültigere Ergebnisse (als Konvergenzmodell (Treumann K.-P. , 1998) bzw. Integrationsthese (Kelle & Erzberger, 1999) beschrieben), wohingegen die "Komplementaritätsthese" besagt, dass eine Triangulation aufgrund der zwei Theorie-Traditionen qualitativer und quantitativer Analyse zu breiteren, vielfältigeren und tieferen Erkenntnissen führt (Treumann K.-P. , 1998). Einige Autoren weisen darauf hin, dass zwar ein vielfältigeres Bild der empirischen Realität gezeichnet wird, das jedoch nicht unbedingt valider ist (vgl. Fielding, 1986).

Hier angewendet wurde eine Methodentriangulation zwischen Methoden als "between-method"¹²³ (vgl. Def. nach Denzin, 1989) beschrieben, bspw. von Flick (Flick, 2008) (im Gegensatz zu einer Triangulation innerhalb einer Methode: "within-method" (Denzin 1989)). Dabei wurden die Daten miteinander kombiniert, im wesentlichen durch die zeitli-

¹²² Das Wort stammt ursprünglich aus der Geodäsie und beschreibt ein Verfahren zur Erstellung eines Dreiecknetzes zur Landvermessung, wunderbar beschrieben am Beispiel des Mathematikers Carl Friedrich Gauß im Roman „Die Vermessung der Welt“ von Daniel Kehlmann. Gauß verbrachte zwei Jahrzehnte damit.

¹²³

che Dimension, so der Vergleich der Fragebögen zu Beginn, in der Mitte und am Ende der Untersuchung, die als eine (zeitliche) Entwicklung der Individuen ausgewertet wurden als auch durch den Quer-Vergleich der Daten aller 20 Individuen miteinander zum gleichen Zeitpunkt.

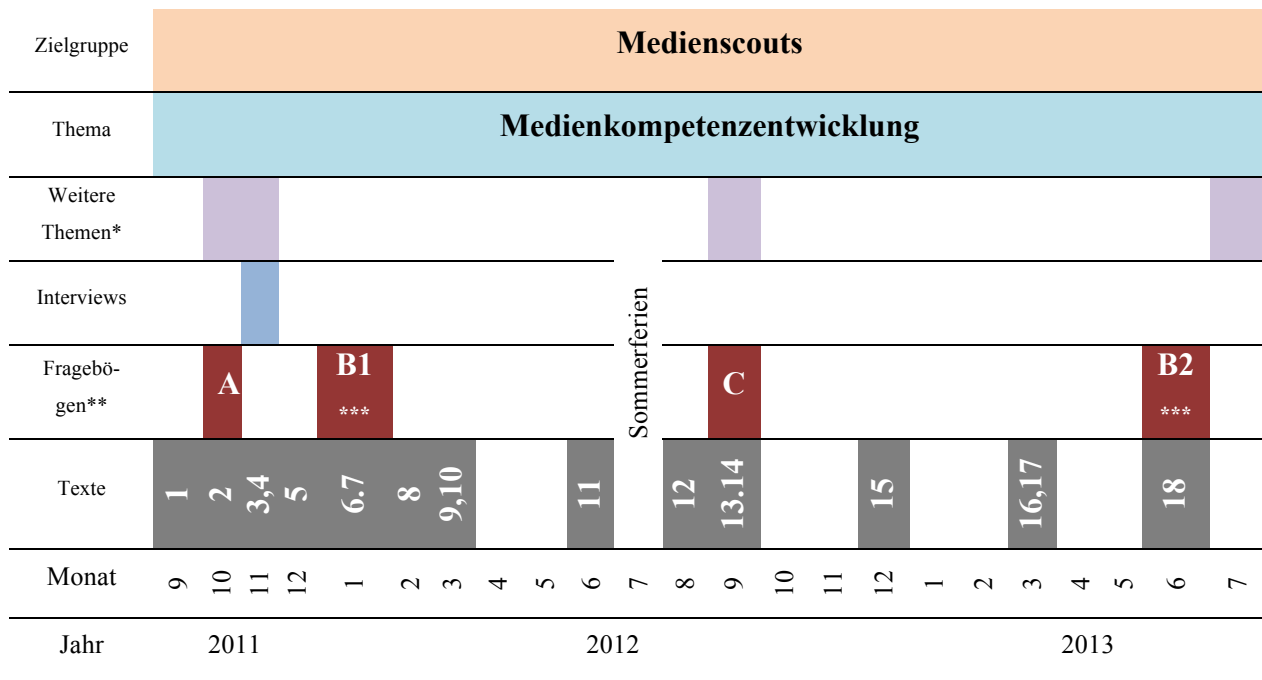
Mithilfe qualitativer Verfahren sollten die Schülerinnen und Schüler mit „ihren subjektiven Deutungsmustern, Handlungsorientierungen und ihren soziokulturellen Lebenswelten stärker in den Blick der Forschung [rücken]“ (Friebertshäuser, 2010). Als Lehrer war es dem Verfasser außerdem wichtig, die entwickelten Ausarbeitungen zur Medienkompetenz von Schülerinnen / Schülern anschlussfähig für die weitere Arbeit in der Schule und/oder ähnlichen Medienscout-Projekten zu konzipieren. Aus diesem Grunde wurde den qualitativen Messinstrumenten auf Grundlage der operationalisierten Dimensionen nach Groeben besondere Beachtung geschenkt.

Die Untersuchung folgte dem klassischen Phasenmodell der Methodenintegration (Barton & Lazarsfeld, 1984) und es wurden zunächst qualitative Verfahren (Interviews zu Beginn) durchgeführt und danach quantitative Methoden eingesetzt. Da sie aber auf dem Medienkompetenzmodell nach Groeben aufbaute, war keine Hypothesenkonstruktion im eigentlichen Sinne notwendig, auch wenn das Modell für den Einsatz in der Schule anschlussfähig gemacht werden musste. Die Interviews zu Beginn dienten auch einer empirischen Einschätzung des verwendeten Modells und seiner Anpassungen.

Die Vielfältigkeit möglicher Methoden zur Beschreibung von Medienkompetenz wird von verschiedenen Autoren diskutiert. Herzig / Grafe kommen nach der Analyse erprobter Konzepte zur Formulierung von Bildungsstandards im Medienbereich (vor allem Paderborner Ansatz und Zürcher Standardmodell) zu dem Schluss: "Aufgrund der Komplexität dürfte eine Mischung von Aufgaben, die realitätsnahe Anforderungskontexte – möglichst ökologisch valide – abbilden, und Tests, die sich stärker auf die Prüfung von Wissen und Fertigkeiten beziehen, angemessen sein. Als durchaus schwierig dürfte sich auch die Entwicklung von Instrumenten zur Erfassung von nicht-kognitiven Dispositionen (Einstellungen, Werthaltungen, Überzeugungen) erweisen, da hier nur schwer valide Ergebnisse zu erzielen sind." (Herzig & Grafe, 2010). Tulodziecki empfiehlt für das o. a. Modell eine Überprüfung der Erreichung definierter Medienbildungs-Standards durch Schätzskalen, Tests mit Aufgaben und Leistungsdokumentationen und -reflexionen und nennt dabei ausdrücklich die Portfolio-Methode (Tulodziecki, 2010b). In gleicher Weise wird diese Methode von Moser für das "Zürcher Standardmodell" vorgeschlagen (Moser, 2006a).

7.4 Datenerhebungsplan

Der Datenerhebungsplan sah folgendermaßen aus:



Geplante Zeitpunkte der Erhebungen im Untersuchungszeitraum

Abbildung 7-2: Datenerhebungsplan

* Medienausstattung und -nutzung / Aufgaben von Medienscouts / Reflexion / Peer-Aspekte (Freundschaften, Cliquen¹²⁴) / Selbstwirksamkeit¹²⁵ / Computersicherheit¹²⁶

** Zur Vermeidung von Gewöhnungseffekten wurden die Fragebögen A (mit LimeSurvey), B1 und B2 (mit Grafstat) und C (als Paper-and-Pencil) auch mit unterschiedlichen Verfahren erhoben.

*** B1 und B2 sind identische Fragebögen zu verschiedenen Zeitpunkten

7.5 Theoretische Folie

Die theoretische Folie "Medienkompetenzmodell nach Groeben" dieser Untersuchung ist im Kapitel 3.6.1 oben beschrieben.

7.6 Rahmenbedingungen

Die untersuchte Gruppe von Jugendlichen wurde über nahezu zwei Jahre kontinuierlich, im wöchentlichen Rhythmus, vom Verfasser begleitet und er hatte als Lehrer dieser Schülerinnen / Schüler eine große didaktisch-methodische Freiheit¹²⁷. Es standen Zeit und Mittel einer Untersuchung zur Verfügung, wie sie von Außenstehenden für Untersuchungen in der Schule nur schwer realisiert werden können.

¹²⁴ Vgl. (Treumann, Meister, Sander, & Hagedorn, 2007)

¹²⁵ Vgl. (Jerusalem & Hopf, 2002)

¹²⁶ Vgl. COMA in INCOBI-R in (Richter, Naumann, & Horz, 2010)

¹²⁷ Das Rollenverständnis als Teilnehmer ist in Kapitel 7.2 diskutiert. Die Eltern der 20 Schülerinnen / Schüler wurden (wie sie selbst) zuvor über die Untersuchung informiert und erteilten ein umfassendes Einverständnis zur Speicherung und Verarbeitung persönlicher Daten (inkl. Foto- und Video-Veröffentlichungen) und die Schulleitung unterstützte das Vorhaben aktiv.

7.6.1 Vorläufer-Projekt

Die Anfänge der Mediencouts am Elsa-Brändström-Gymnasium lagen im Projekt „schülerVZ-Scouts“, das der Verfasser gemeinsam mit seiner Kollegin Tina Dietrich Ende des Jahres 2009 konzipiert und ab 3.2.2010 (1. Ausbildungstag für die Schülerinnen und Schüler) durchgeführt hatte. Tina Dietrich war zu diesem Zeitpunkt Studienreferendarin und hat am 19.5.2010 ihre Hausarbeit über das Projekt im Rahmen des 2. Staatsexamens für das Lehramt an Gymnasien im Studienseminar Oberhausen vorgelegt (Dietrich, 2010).

Das Elsa-Brändström-Gymnasium hatte und hat in seinem Schulprogramm (Elsa-Brändström-Gymnasium (Schulkonferenz)) einen Schwerpunkt „Medien“, in dem „nicht der technische Umgang mit Medien im Vordergrund“ (ebd.) steht, sondern der sinnvolle Umgang mit neuen Medien und deren Beitrag zum Lernprozess. Inspiration für die „schülerVZ-Scouts“ boten die Peer-Programme „Handy-Scouts“ (Gomolzig, 2010) und „medienscout.rlp“ (Bildungsserver Rheinland-Pfalz, 2014)). Die Ausbildung am Elsa-Brändström-Gymnasium fand an insgesamt fünf Nachmittagen á 4,5 Stunden als freiwillige Schul-Arbeitsgemeinschaft (AG) statt und es nahmen 19 Schülerinnen und Schüler der 8. und 9. Klassen teil. Sie hatten sich auf einen Aufruf an alle 8.ten und 9.ten Klassen freiwillig zu diesem Projekt gemeldet. Diese feste Gruppe arbeitete in den folgenden zwei Jahren bis 2012 regelmäßig als „Scouts“ und veranstaltete Informationsveranstaltungen, Elternabende, LAN-Partys und Projekttage. Im Schuljahr 2011/2012 konnte das Projekt, inzwischen umbenannt in „Mediencouts“, als unterrichtliches Angebot in den Wahlpflichtbereich II des Gymnasiums eingebettet werden. Die „schülerVZ-Scouts“ sind nicht identisch mit der hier untersuchten Gruppe von Schülerinnen / Schülern, weshalb an dieser Stelle das Projekt nicht weiter erläutert werden soll¹²⁸.

7.6.2 Schulorganisation

Die schulorganisatorischen Rahmenbedingungen der hier untersuchten Gruppe von 20 Schülerinnen / Schülern sind:

- Alter der Jugendlichen liegt zwischen 13 und 15 Jahren zu Beginn (ein Schüler war zu Beginn noch kurze Zeit 12 Jahre alt)
- 8 Schülerinnen + 12 Schüler in der Ausbildung zu Mediencouts
- Jahrgangsstufe 8 und später 9
- Schuljahre 2011/2012 (vom 6. September 2011 bis 9. Juli 2012) und 2012/2013 (21. August 2012 bis 22. Juli 2013)

¹²⁸ Zur Vertiefung sei die Beschreibung von Tina Dietrich empfohlen (Dietrich, 2010).

- Zwei Wochenstunden als Doppelstunden = ges. ca. 150 Unterrichtsstunden (ca. 112,5 Zeitstunden)
- Wahlpflichtbereich II (Wahl aus mehreren Angeboten, s.u.)
- Kurs „Medienscouts (Gesellschaftslehre / Informatik)“
- Elsa-Brändström-Gymnasium in 46045 Oberhausen (mit Schwerpunkt Montessori-Pädagogik, individueller Förderung und Begabtenförderung)

Die Kontrollgruppe bestand in dem o.a. Jahrgang 8 (Schuljahr 2011 / 2012) und Jahrgang 9 (Schuljahr 2012/2013), d.h. - mit wenigen Ausnahmen¹²⁹ - von 2011 bis 2013 aus denselben Schülerinnen / Schülern. Die Anzahl dieser Klassen waren wie folgt:

Schuljahr	2011/2012		2012/2013	
Jahrgang	8		9	
Anzahl	gesamt	davon Medien-scouts	gesamt	davon Medien-scouts
Klasse a	20	8	22	8
Klasse b	24	4	24	4
Klasse c	26	7	26	7
Klasse d	22	1	22	1
Summe	92	20	94	20

Abbildung 7-3: Anzahl der Schülerinnen / Schüler in den Jahrgängen 8 und 9 in den Schuljahren 2011 bis 2013

7.6.3 Wahlpflichtkurs Medienscouts

Zum Ende der Klasse 7 müssen alle Schülerinnen / Schüler des Gymnasiums einen so genannten „Wahlpflichtkurs“¹³⁰ für die Jahrgangsstufe 8 wählen. Diese Wahlmöglichkeit besteht (nach der Wahl der zweiten Fremdsprache für die Klasse 6) zum zweiten Mal und heißt in Kurzform „WP2“ für Wahlpflichtbereich II. Die Wahl ist für zwei Schuljahre bindend, also bis zum Ende des Jahrgangs 9, am Gymnasium auch das Ende der Sekundarstufe I. In den Kursen werden Klausuren geschrieben, wie in den Fächern der Fächergruppe I (Deutsch, Englisch, Mathematik und 2. Fremdsprache), sie haben aber nicht den gleichen Stellenwert für die Versetzung¹³¹. Dieser Wahlpflichtkurs wird i. d. R. mit zwei oder drei Unterrichtsstunden á 45 Minuten erteilt¹³², der Kurs „Medienscouts“ zweistündig pro Woche, in Form einer Doppelstunde, also 90 Minuten.

Die Eltern und Schülerinnen / Schüler werden über das Kursangebot und die Kursinhalte auf einer „WP II-Börse“ (einer abendlichen Informationsveranstaltung) informiert. Neben „Französisch“, „Latein als dritte Fremdsprache“, „Italienisch“, „Ökologie“, „Kreatives Schreiben“, „Medienlehre“¹³³, „Ökonomie“, „Theater“ wurde für das Schuljahr 2011/2012

¹²⁹ In der Klasse 9a gab es zwei Schülerinnen / Schüler, die hinzukamen. In der Klasse 9d gab es einen Abgang und einen Zugang.

In der Summe waren also 91 identische Schülerinnen / Schüler über die zwei Schuljahre.

¹³⁰ „Wahl“, weil eine Auswahl vorhanden ist und „Pflicht“, weil eine Auswahl getroffen werden muss.

¹³¹ Bei der Frage der Versetzung wird unterschieden in Fächergruppe I (s.o.) und Fächergruppe II, früher „Hauptfächer“ und „Nebenfächer“ genannt. Obwohl schriftlich, wird der WP2-Kurs als „Nebenfach“ gewertet.

¹³² Die Sprachkurse sind üblicherweise dreistündig.

¹³³ Hier geht es um Videoarbeit, das ist den Schülerinnen / Schüler vor der Wahl bekannt.

erstmals der Kurs „Medienscouts“ angeboten. Vorläufer des Kurses war „Gesellschaftslehre / Informatik“, der seit fünf Jahren am Elsa-Brändström-Gymnasium in Oberhausen angeboten wurde und immer sehr beliebt war, was sich an den Anmeldezahlen ablesen lässt, die stets höher waren als die zur Verfügung stehenden 20 Plätze. Die Verteilung der Kurse übernimmt der Mittelstufenkoordinator und geht dabei nach den Wünschen der Schülerinnen / Schülern vor (die einen Erstwunsch äußern, aber auch Zweit- und Drittwünsche notieren müssen) und – so im Kurs „Medienscouts – im Sinne einer ungefähren Gleichverteilung von Jungen und Mädchen. Das bedeutet, dass die WP II-Kurse immer klassenübergreifend neu zusammengesetzt werden, hier waren es vier Klassen (8a bis 8d) und die Schülerinnen / Schüler sich zu Beginn nicht alle und/oder gut bekannt sind.

Ganz konkret wurde der Kurs „Medienscouts“ aus 19 Schülerinnen und Schülern zusammengesetzt, die diesen Kurs gewählt haben. Ein Schüler (M12) wiederholte die Klasse 8 und hatte im Jahr zuvor „Gesellschaftslehre / Informatik“ gewählt. Alle 20 Schülerinnen / Schüler und ihre Eltern wurden zu Schuljahresbeginn ausführlich über die Ausbildung (und das Forschungsvorhaben) informiert und gaben ihr schriftliches Einverständnis (auch zur Speicherung und Verarbeitung persönlicher Daten und Veröffentlichung von Fotos etc. im Forschungstagebuch sowie in anonymisierter Form an dieser Stelle).¹³⁴

7.6.4 Unterrichtsstunden

Hier aufgeführt ist die Übersicht über die Unterrichtsstunden (jeweils 90 Minuten) mit Thema / Inhalt, hier ausschließlich mit dem Bezug zur Untersuchung. Alle Unterrichtsstunden bis Dezember 2012¹³⁵ sind einzeln, ausführlich und mit Bildmaterial im Forschungstagebuch als Online-Blog dokumentiert, zu finden im Anhang. Die Termine mit den Einsätzen als Medienscouts (die i.d.R. länger als 90 Minuten dauerten), auch außerhalb des regulären Stundenplans, sind grau unterlegt, an nicht genannten Terminen fand kein Unterricht statt.

Datum	Thema / Inhalt
9.9.2011	"Ich habe diesen Kurs gewählt, weil..." / Abfrage zur Kurswahl-Motivation
16.9.2011	Teambuildung ¹³⁶ als Methode des Sozialen Lernens
23.9.2011	WORD-Stationenlernen (Vorbereitungen)
30.9.2011	WORD-Stationenlernen (auch als methodische Übung)
7.10.2011	Klausur "Ich in der digitalen Welt"
14.10.2011	Übungen zum Sozialen Lernen
Herbstferien	
11.11.2011	Portfolio-Methode / "Ein Medienscout..."

¹³⁴ Zur Erinnerung: Trotzdem wurden für diese Untersuchung aus Gründen des Persönlichkeitsschutzes die Namen anonymisiert, auch wenn sie individualisiert blieben. Sie erhielten die gleichbleibenden Namen M01-M12 für die Jungen und W01 bis W08 für die Mädchen.

¹³⁵ Zur Problematik mit dem als Blog geführten Tagebuch ab Januar 2013 siehe Kapitel 7.2.2.2

¹³⁶ Siehe zu den Methoden des Teambuildings / Sozialen Lernens (Krucinski, 2012)

18.11.2011	Kartenabfrage Herausforderungen in der digitalen Welt
2.12.2011	Internet+Sicherheit Teil 1 (methodisches Arbeiten am Wiki)
9.12.2011	Internet+Sicherheit Teil 1, Erarbeitung
16.12.2011	Internet+Sicherheit Teil 1, Präsentation im One-stay-two-stray ¹³⁷ und Reflexionsbogen Rückblick auf halbes Jahr Ausbildung

Weihnachtsferien

13.1.2012	Übungen zum Sozialen Lernen
20.1.2012	Internet+Sicherheit Teil 2, Aktivierung des Vorwissens
27.1.2012	Internet+Sicherheit Teil 2, Erarbeitung
3.2.2012	Internet+Sicherheit Teil 2, Präsentation
17.2.2012	Vorbereitungen Eltern-Stände für 22.2. / Übung zu Vorlieben und Hobbies
22.2.2012	Einsatz als Mediencouts: Info-Stände für Eltern bei einer Schulfеier
9.3.2012	Social Communities, Einführung und Nutzungsmotive
16.3.2012	Klausur zum Thema Facebook
23.3.2012	Klausurrückgabe und Besprechung

Osterferien

20.4.2012	Wikipedia mit Expertengespräch ¹³⁸
4.5.2012	Facebook mit Rollenspiel (und erste Übungen in der Lehrerrolle ¹³⁹)
11.5.2012	Soziales Lernen / Vorbereitung Projektstunden
25.5.2012	Soziales Lernen / Cyber-Mobbing
1.6.2012	Vorbereitung Projektstunden (QR-Code-Rallye ¹⁴⁰)
12.6.2012	Einsatz als Mediencouts: Projektstunden 8. Jahrgang: Thema Facebook
12.6.2012	Einsatz als Mediencouts: Mekonet-Kongress in Köln ¹⁴¹
14.6.2012	Einsatz als Mediencouts: Projektstunden 8. Jahrgang: QR-Code-Rallye
15.6.2012	Feedback und Auswertung der Projektstunden
18.6.2012	Einsatz als Mediencouts: Info-Veranstaltung Klasse 7: Facebook
19.6.2012	Einsatz als Mediencouts: Projektstunden 8. Jahrgang: Cyber-Mobbing
22.6.2012	Teambuilding mit Eisessen
28.6.2012	Recht und Gesetz / Vortrag in der Aula
29.6.2012	Einsatz als Mediencouts: Info-Veranstaltung Klasse 5: Umgang im Netz

Sommerferien

24.8.2012	Einstieg / Planungen / Organisation / Abfrage nach einem Jahr Ausbildung
31.8.2012	Spiele-Tests
6.9.2012	Referentenqualifizierung Mediencouts NRW
7.9.2012	Excel-Experiment
8.9.2012	Tag der Medien, Bibliothek Oberhausen (Bert-Brecht-Haus)
21.9.2012	Einführung Theorie Thema Computerspiele
30.9.2012	LAN-Party

Herbstferien

26.10.2012	Planungen 6er-Event "Tastaturlernen"
2.11.2012	Klausur Excel
9.11.2012	Rückgabe / Besprechung der Klausuren
15.11.2012	Elternabend zum Thema Facebook
16.11.2012	Erarbeitung / Entwicklung "Facebook-Profil-Check"
23.11.2012	"Facebook-Profil-Check" mit Vorbereitung Event "Tag der Medienkompetenz" im Landtag NRW
26.11.2012	Einsatz als Mediencouts: Tag der Medienkompetenz mit Stand der Mediencouts im Düsseldorfer Landtag
30.11.2012	"Tastaturlernen" für die Klassen 6 und Vorbereitung Tag der offenen Türe
1.12.2012	Einsatz als Mediencouts: Tag der offenen Tür mit Mitmach-Angeboten der Mediencouts für interessierte Kinder und Eltern

¹³⁷ Siehe zu den (Unterrichts-) Methoden des Kooperativen Lernens (Brüning & Saum, 2009)

¹³⁸ Eingeladen war Hr. Jan Rieke, Mitarbeiter für Wikimedia e.V. und erfahrener "Wikipedianer"

¹³⁹ Hier übernahmen zwei Schülerinnen erstmals die Lehrerinnenrolle und moderierten den Unterricht.

¹⁴⁰ Die Schülerinnen und Schüler führten eine QR-Code-Rallye als "Schnitzeljagd" im Schulgebäude vor. Die Mitschülerinnen / Mitschüler müssen in Kleingruppen mithilfe der Codes (abgelesen über Smartphones) verschiedene Stationen finden.

¹⁴¹ Zwei Schülerinnen / Schüler haben den Autor begleitet. Sie haben vor einem Fachpublikum von 80 Teilnehmerinnen / Teilnehmern von ihrer Ausbildung berichtet.



7.12.2012	Spieletests
14.12.2012	Klausur Computerspiele
Weihnachtsferien	
11.1.2013	Praktische Übungen Computerspiele
18.1.2013	Stationenlernen Computerspiele
Schüler-Praktikum	
1.3.2013	Projekt "Handyfasten" Vorbereitung / Beginn / Abfrage Thema Handynutzung
	Projekt "Handyfasten" in der Woche 1.3.2013 bis 8.3.2013
8.3.2013	Auswertung Projekt "Handyfasten"
15.3.2013	Einführung und praktische Übungen PowerPoint
22.3.2013	Übungen PowerPoint
12.4.2013	Vorbereitung Experiment physiologische Auswirkungen Computerspiele
19.4.2013	Experiment w.o. bspw. Puls- und Blutdruckmessungen
26.4.2013	Einsatz als Mediencouts: One-to-one-Schulungen Powerpoint mit Klasse 5
17.5.2013	Vorbereitung / Erarbeitung Projektstage für Jahrgang 8
24.5.2013	Erarbeitung, Erstellung von Materialien / Übungen für Projektstage
7.6.2013	Übungen zu Projektstage für den Jahrgang 8
14.6.2013	Einsatz als Mediencouts: Thema Facebook mit Profil-Check als Beratungsangebot
21.6.2013	Einsatz als Mediencouts: Thema Cyber-Mobbing, Erarbeitung und Beispiele
28.6.2013	Einsatz als Mediencouts: Durchführung Projektstunden Jahrgang 8
5.7.2013	Feedback / Reflexion / Diskussion und Gespräch über die Ausbildung / Abgabe Portfolio
Sommerferien	

Abbildung 7-4: Übersicht aller Termine in der Ausbildung der Mediencouts

7.7 Operationalisierungen

Wie oben gezeigt, kann eine schulische Leistungsbewertung nur auf Grundlage von detaillierten Beschreibungen in Form von Operationalisierungen der Kompetenz(en) erfolgen. Diese Operationalisierung ist im Anhang ausführlich dargestellt und hier kurz zusammengefasst.

Folgende Tabelle ist für Schülerhand konzipiert und soll auch hier als Übersicht dienen:

	Dimension	Inhalt (unter anderem)	Die Schülerinnen und Schüler...	
	Medienwissen + Medialitätsbewusstsein = Wissen = Was weiß ich?	Wissen über rechtliche, wirtschaftliche und politische Rahmenbedingungen einzelner Medien (-gattungen) / inhaltliche Bewertung der Intention von Medien	... verfügen über Medienwissen über wirtschaftliche, rechtliche und politische Rahmenbedingungen und spezifische Arbeitsweisen verschiedener Medien. Sie kennen die Wirkung von Medien und erkennen, welche Absichten mit ihren Inhalten verfolgt werden. ... erkennen den Unterschied zwischen Realität und medialer Konstruktion.	... verfügen über Wissen über die wirtschaftlichen, rechtlichen und politischen Rahmenbedingungen des Internets und seiner spezifischen Arbeitsweise. Sie kennen die Wirkung von Internet-Angeboten und erkennen, welche Absichten mit Internet-Inhalten verfolgt werden. ... erkennen im Internet den Unterschied zwischen Realität und medialer Konstruktion.
	Medienspezifische Rezeptionsmuster = Können = Wie bediene ich?	technologisch-instrumentelle Fertigkeiten / Aufbau von angebotsadäquaten Erwartungen (Vermeidung negativer und Maximierung positiver Effekte)	... bedienen technische Geräte und Software. Sie können mit unterschiedlichen Medien und je nach Bedürfnis adäquat und bei Bedarf mit unterschiedlichen Strategien umgehen.	...bedienen das Internet, ggf. über verschiedene technische Zugänge. Sie können mit unterschiedlichen Internet-Angeboten und je nach Bedürfnis adäquat und bei Bedarf mit unterschiedlichen Strategien umgehen.

	Medienbezogene Genussfähigkeit = Genießen	kritisch-analysierend vs. identifikatorisch / Unterhaltung: Genuss durch Identifikation	... genießen Medien und wissen, was sie zur Nutzung bestimmter Medien motiviert.	... genießen die Internet-Angebote und wissen, was sie zur Nutzung motiviert.
	Medienbezogene Kritikfähigkeit = Kritik	analytisch-distanzierte Verarbeitungshaltung	... lassen sich nicht von medialen Angeboten überwältigen und sind in der Lage, eigenständige Positionen zu entwickeln, die sie rational begründen können.	... lassen sich nicht von Internet-Angeboten überwältigen und sind in der Lage, eigenständige Positionen zu entwickeln, die sie rational begründen können.
	Selektion / Kombination von Medien-nutzung = Auswahl	Selektions- und Entscheidungskompetenzen als Orientierungsfähigkeit	... können sich in der Vielzahl der Medienangebote orientieren und daraus adäquat einzelne oder mehrere in Kombination für ihre eigenen Bedürfnisse, Ziele und Probleme auswählen.	... können sich in der Vielzahl der Internetangebote orientieren und daraus adäquat einzelne oder mehrere in Kombination für ihre eigenen Bedürfnisse, Ziele und Probleme auswählen.
	(Produktive) Partizipationsmuster = Produktion	Freizeitbereich und Berufssektor / persönliche Kommunikation / Identitätsbildung	... können reflektiert und verantwortungsvoll Medien produktiv nutzen und eigene Medienbeiträge erstellen.	... können reflektiert und verantwortungsvoll das Internet produktiv nutzen und eigene Medienbeiträge erstellen.
	Anschlusskommunikationen = Darüber reden	Private und professionelle Aufarbeitung von medienbezogenen Erfahrungen	... reflektieren über Medien und ihre eigenen Medienerfahrungen und kommunizieren differenziert darüber.	...reflektieren über das Internet und ihre Erfahrungen dort und kommunizieren differenziert darüber.

Abbildung 7-5: Operationalisierung der Dimensionen nach Groeben, Übersicht für Schülerhand

Wie oben für die Bereiche Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften im PISA dargestellt (DIPF, 2009), werden in Bildungsstandards Kompetenz-„Stufen“ formuliert, die eine qualitative Bewertung ermöglichen sollen, wie kompetent ein Schüler / eine Schülerin¹⁴² ist, im Fach Deutsch war dies beispielhaft „Interpretieren von Texten“, dort als „Subskala“ bezeichnet (Hessen, 2012). Dazu werden jeweils fünf Stufen (mit römischen Ziffern I bis V bezeichnet, in aufsteigender Reihenfolge des Schwierigkeitsgrades) definiert (vgl. hierzu KMK, 2003), weshalb dies auch aus Gründen der Anschlussfähigkeit hier Grundlage sein soll¹⁴³.

Dimension / Stufe	Stufe I	Stufe II	Stufe III	Stufe IV	Stufe V
Medienwissen und Medialitätsbewusstsein	Oberflächliches Verständnis / Vereinzelter Faktenwissen / Mediale Konstruktionen werden nicht als solche erkannt	Funktionales Alltagswissen / Mediale Konstruktionen werden in Ansätzen erkannt, aber nicht hinterfragt.	Funktionales Wissen / Mediale Konstruktionen werden häufig als solche erkannt	Konzeptuelles und prozedurales Wissen / Mediale Konstruktionen werden häufig hinterfragt.	Konzeptuelles und prozedurales Wissen auf hohem Niveau / Mediale Konstruktionen werden kritisch hinterfragt.
Medienspezifische Rezeptionsmuster	selten, unsicher, ohne erkennbare Nutzungsstrategien	gezielte / selbstverständliche Nutzung bekannter Medien, mit einseitigen Strategien der Nutzung	je nach Bedürfnis zielgerichtet genutzt, mit verschiedenen Strategien für verschiedene Zwecke oder Medien	funktional in den Alltag eingebaut / auch unvertraute Medien werden schnell genutzt, sichere Nutzungsstrategien für verschiedene	konzeptionell in den Alltag eingebaut / sicher beherrscht / neue, unvertraute Medien werden schnell beherrscht, großes

¹⁴² Beim PISA 15-Jährige, hier als Anforderungen am Ende der Klasse 9 beschrieben, also durchaus vergleichbar.

¹⁴³ Der hier vorgestellte Weg ist auch für die „Kernlehrpläne“ in NRW formuliert, bzw. geplant. So verweist das Schulministerium NRW exemplarisch im Kernlehrplan für das Fach Deutsch am Gymnasium: „Die aus den Bildungsstandards der KMK abgeleiteten Kompetenzbeschreibungen für die Kernlehrpläne beziehen sich vorerst auf ein mittleres Anspruchsniveau (Regelstandards). Perspektivisch sollen sowohl für die KMK-Bildungsstandards wie für die Bildungsstandards in den Kernlehrplänen Kompetenzstufen auf der Basis empirisch und fachdidaktisch geklärter Kompetenzstufenmodelle ausgewiesen werden.“ Kernlehrplan für das Fach Deutsch am Gymnasium NRW, Stand 2012, entnommen: <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/kernlehrplaene-sek-i/gymnasium-g8/deutsch-g8/kernlehrplan-deutsch/vorbemerkung/> (Seite mit letzter Änderung 31.3.2011, Aufruf vom 1.8.2012)

				Zwecke oder Medien	Repertoire an Strategien zur Mediennutzung
Medienbezogene Genussfähigkeit*	¹⁴⁴ (unreflektierte Auswahl)	(wenig reflektierte Auswahl)	(Ansätze zur reflektierten Auswahl)	(Meistens reflektierte Auswahl)	(reflektierte Auswahl)
Medienbezogene Kritikfähigkeit	(Unreflektierte Nutzung) Lassen sich leicht von medialen Angeboten überwältigen, übernehmen fremde Positionen kritiklos	(wenig reflektierte Nutzung) lassen sich manchmal von medialen Angeboten überwältigen und übernehmen oft fremde Positionen	(Ansätze zur reflektierten Nutzung) lassen sich nur in Ausnahmefällen von medialen Angeboten überwältigen und entwickeln Ansätze zu eigenständigen Positionen	(Meistens reflektierte Nutzung) lassen sich nicht von medialen Angeboten überwältigen und entwickeln eigenständige Positionen	(reflektierte Nutzung) hinterfragen alle medialen Angebote kritisch und entwickeln eigenständige Positionen, die sie rational begründen
Selektion/ Kombination von Mediennutzung	unreflektierte Auswahl	wenig reflektierte Auswahl	Ansätze zur reflektierten Auswahl	Meistens reflektierte Auswahl	reflektierte Auswahl
(Produktive) Partizipationsmuster	selten und unsicher benutzt	selten zur kreativen und produktiven Herstellung von Medienprodukten	auch zur kreativen und produktiven Herstellung von Medienprodukten	verschiedene Medien werden meistens verantwortungsvoll und problemlos zur kreativen und produktiven Herstellung von Medienprodukten	verschiedene Medien werden verantwortlich und souverän zur kreativen und produktiven Herstellung von Medienprodukten verwendet
Anschlusskommunikationen	unreflektierte Kommunikation	wenig reflektierte Kommunikation	Ansätze zur reflektierten Kommunikation	meistens reflektierte Kommunikation	reflektierte Kommunikation

Für das Individuum (hier Schülerin / Schüler) kann anschließend die Beurteilung der Medienkompetenz mit den Stufen I bis V visualisiert werden. Zur Visualisierung soll zurückgegriffen werden auf das sehr anschauliche Modell des Institut für Medien- und Kompetenzforschung (MMB) nach Goertz (2006), das hier angepasst wurde auf die Dimensionen nach Groeben.

Hier ein hypothetisches Beispiel zur Veranschaulichung aller Stufen: Der Schüler M0X wurde bewertet / hat sich selbst eingeschätzt mit Medienwissen / Medialitätsbewusstsein auf Stufe 2, Rezeptionsmuster (3), Genussfähigkeit (4), Kritikfähigkeit (5), Selektion / Kombination von Mediennutzung (0), (Produktive) Partizipationsmuster (1) und Anschlusskommunikationen (5)¹⁴⁵. Diese Ziffern wurden mit der Software Excel tabellarisch erfasst und als Netzdiagramm dargestellt und gespeichert.

¹⁴⁴ Ausgehend von der Definition „genießen Medien“ müsste auf einer geringen Stufe der Kompetenz konsequenterweise formuliert werden: Sind nicht in der Lage, Medien als genussvoll zu erleben. Doch gerade das Gegenteil könnte als wenig medienkompetent definiert werden, eine rein eskapistische, rein unterhaltungsmotivierte Nutzung, wobei auch dies eine unzulässige Wertung enthält (s. oben in der Beschreibung der Dimension)

¹⁴⁵ Eine in der Realität schwer vorstellbare Kombination... es sollten alle Stufen sichtbar werden.

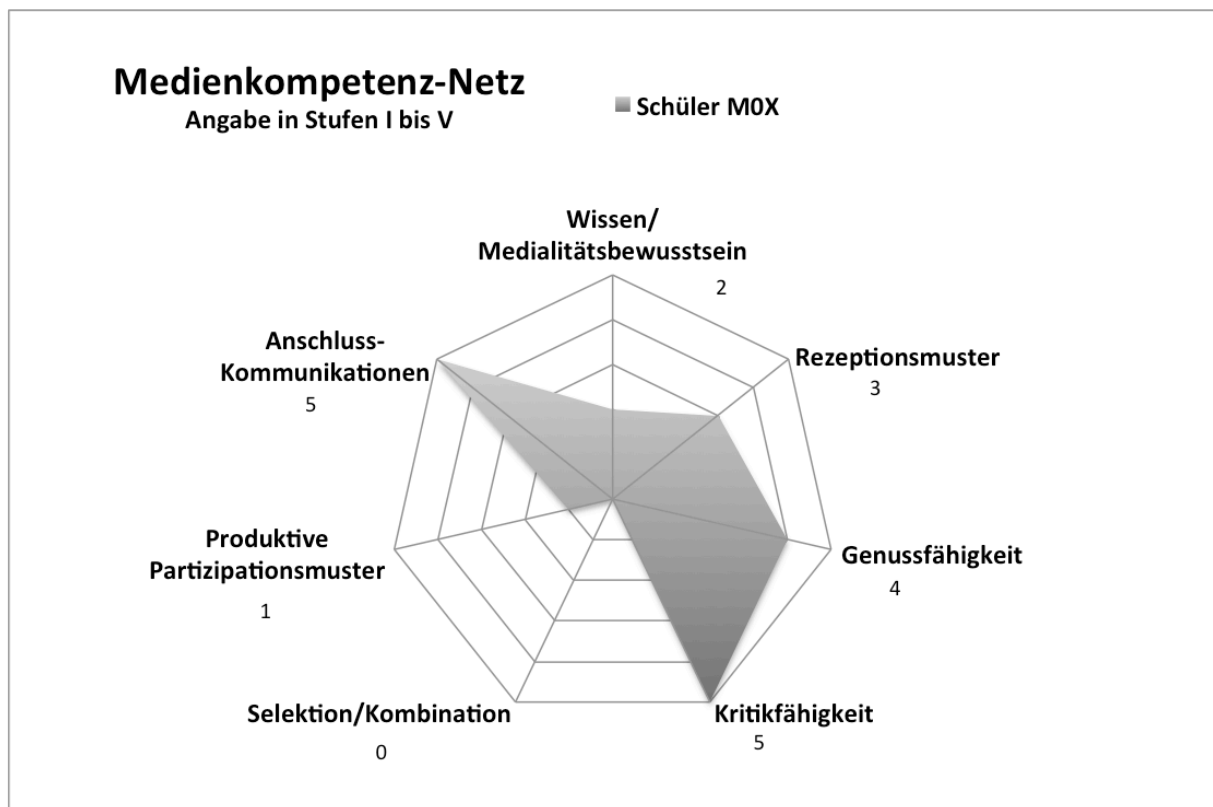


Abbildung 7-6: Medienkompetenz-Netz mit Abbildung aller Stufen

Solche Darstellungen sollten ausdrücklich nur die Momentaufnahme darstellen, damit durch einen späteren Vergleich eine Entwicklung über die Zeit dargestellt werden kann¹⁴⁶.

7.8 Forschungsmethoden

Das Erkenntnisinteresse und die Rahmenbedingungen dieser Untersuchung lassen ein bestimmtes Forschungsdesign mit den Methoden Interviews, Fragebögen und Textanalysen sinnvoll erscheinen.

7.8.1 Mündliche und schriftliche Befragungen

Der Einsatz einer mündlichen Befragung in Form eines Interviews oder die schriftliche Befragung mit einem Fragebogen hängt in erster Linie von der Erreichung des Forschungsziels ab. Interviews erlauben eine offenere Form, schriftliche Fragebögen einen höheren Grad an Standardisierung (Hussy, Schreier, & Echterhoff, 2013). Die Möglichkeiten einer sozialen Beeinflussung durch den Interviewer sind mündlich größer und Interviews sind in der Regel aufwändiger durchzuführen. Auf der anderen Seite können Befrag-

¹⁴⁶ Eine solche Bewertung der Medienkompetenz darf in der Schule kein Selbstzweck sein, sondern stellt die Diagnose dar, die nicht folgenlos sein sollte: Ein solcher Schüler / eine solche Schülerin könnte in einem ersten Schritt die Empfehlung und entsprechende Fördermöglichkeiten erhalten, (Sach-) Wissen über Medien und mediale Konstruktionen zu erlernen, über ihre Bedürfnisse und daraus resultierende Nutzung bestimmter Medienangebote nachzudenken und Übungsmöglichkeiten zur Erstellung von Medienprodukten. Er / sie könnte mit anderen Schülerinnen / Schülern zusammenarbeiten, die Defizite bei den Dimensionen Kritikfähigkeit und Anschlusskommunikationen haben.

te in Fragebögen zumeist anonymer antworten und müssen i.d.R. nicht schnell antworten, d.h. sie haben mehr Zeit nachzudenken („Problem der Reaktivität“ in Interviews, ebd.).

Das Ziel dieser Untersuchung ist oben beschrieben und hier sollten die Vorteile beider Befragungsmethoden genutzt werden. Dabei spielten die Interviews zu Beginn der Untersuchung die Rolle einer groben, offeneren, breiteren Einschätzung. Die Interviews sollten einen qualitativen und möglichst offenen Blick auf die Medienkompetenz der Jugendlichen ermöglichen und Nennungen ermöglichen, die in Form von Fragebögen nur schwer erfasst werden konnten. Die Fragebögen sind zielgerichteter und sollten die Abbildung einer zeitlichen Entwicklung anhand vergleichbarer Antworten ermöglichen.

7.8.2 Mündliche Befragungen per Interviews

7.8.2.1 Zielsetzung

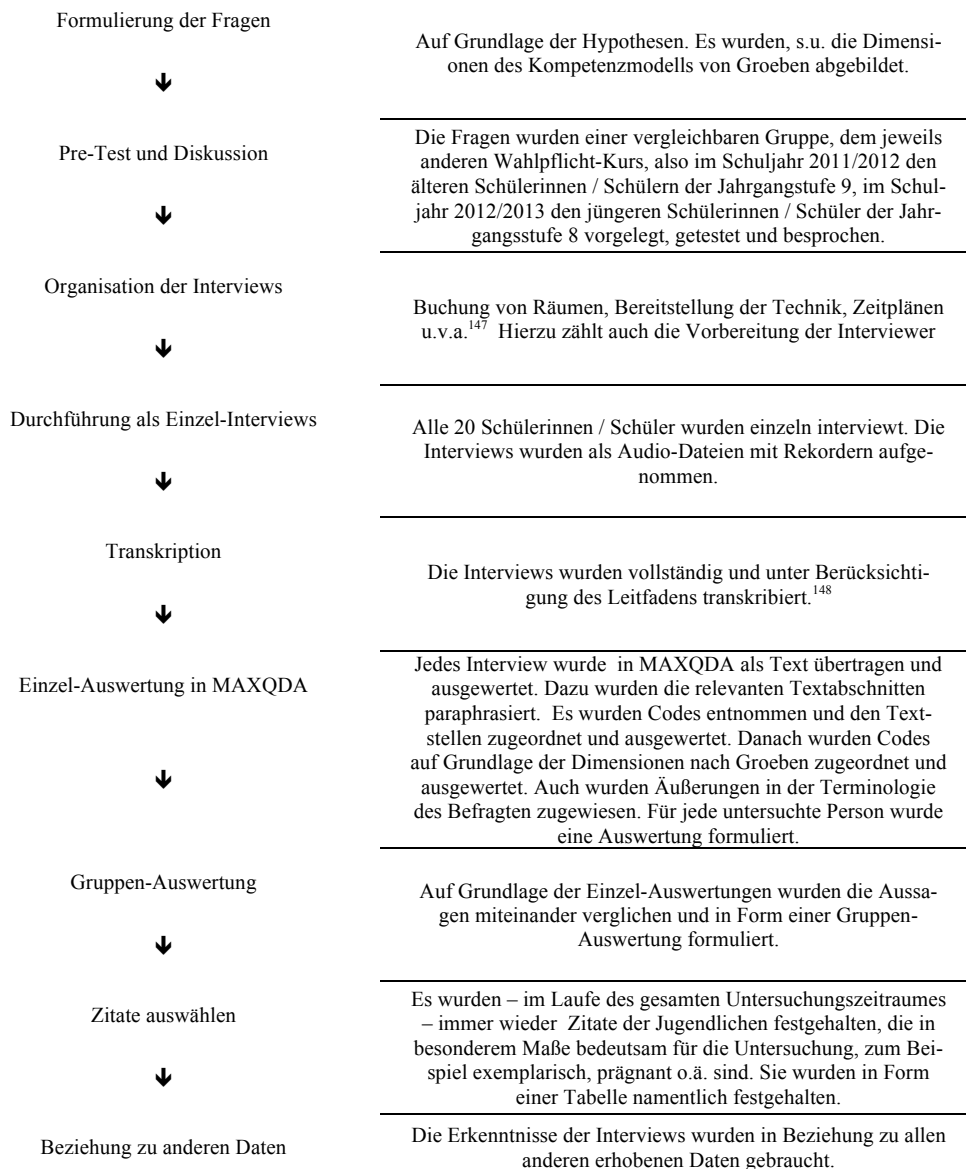
Ein Interview stellt eine qualitative Datenerhebungsmethode für verbale Daten dar und ist „ein Gespräch, in dem die Rollen per Konvention meist asymmetrisch verteilt sind, wobei die Forschenden die Fragen stellen und die an der Untersuchung Teilnehmenden antworten. Das Interview dient der Informationsermittlung“ (Hussy, Schreier, & Echterhoff, 2013). Dabei ermöglicht es die subjektiven Sichtweisen der Befragten, hier den Jugendlichen, zu ermitteln, über „vergangene Ereignisse, Meinungen oder Erfahrungen“ (Bortz & Döring, 1995). Es darf nicht vergessen werden, dass der Befrager eine bestimmte Rolle einnimmt und somit selbst zu einem „Erhebungsinstrument“ wird, weshalb eine Protokollierung des Interviews mit den Gefühlen, Gedanken und Reaktionen des Befragers notwendig ist (ebd.). Hier eingesetzt wurden zu Beginn der Untersuchung:

- halbstandardisierte-
- Einzel- (sowohl Befrager als auch Befragte)
- face-to-face-Interviews,

die das Ziel hatten, erste valide Erkenntnisse, orientiert an den Dimensionen von Groeben, aber doch in etwas offenerer Form zu gewinnen. Zur Untersuchung von „Ausreißern“ (vgl. Danermark, 2002) oder der Analyse einer möglichen Verzerrung durch eine „Eliten-Bias“ (vgl. Sieber, 1973). Die als Leitfaden-Interviews angelegten Interviews ermöglichten eine offene Fragestellung und eine breite Antwortmöglichkeit der Jugendlichen, bei der auch eigene Schwerpunktsetzungen und Aspekte erfragt werden konnten. Das methodische Vorgehen basiert i. w. auf den Arbeiten von Meuser und Nagel (Meuser & Nagel, 1997) (Meuser & Nagel, 2005) und Helfferich (Helfferich, 2011).

7.8.2.2 Methodisches Vorgehen

Das methodische Vorgehen für die Interviews war folgendermaßen:



7.8.2.3 Pre-Test

Im September 2011 wurde der Leitfaden einem Pre-Test unterzogen. Er wurde im Rahmen einer Politik-Unterrichtsstunde einer 9. Klasse mit 26 Schülerinnen / Schülern vorgelegt und in Form einer Partnerarbeit durchgeführt (die Schülerinnen und Schüler stellten sich gegenseitig die Fragen). Die Schülerinnen und Schüler konnten danach verbal und anonym auf einem Feedbackbogen das geplante Interview kritisieren. So diente der Pre-Test vor allem dazu, die Verständlichkeit der Fragen und die Zeitdauer zu überprüfen. Außerdem stand zur Diskussion, inwieweit Jugendliche auf die gestellten Fragen überhaupt eine Antwort geben können. Nach der Auswertung wurden für die Frage 2 mögliche Ergänzungen

¹⁴⁷ Im Schulalltag keine zu unterschätzende Aufgabe!

¹⁴⁸ Die vollständigen Transkripte finden sich im Anhang.

des Interviewers aufgenommen, einige Formulierungen leicht geändert und bei Frage 4 ein anderes Beispiel gewählt.

7.8.2.4 Leitfaden

Der Leitfaden bestand nach der Überarbeitung aus folgender Ansprache, Fragen und Impulsen. Das Original ist im Anhang zu finden. Im Folgenden ist der Originaltext kursiv gesetzt.

Wir führen ein „Leitfaden-Interview“ durch. „Bei Leitfaden-Interviews begrenzen die Fragen den Horizont möglicher Antworten und strukturieren die Befragung“ (FRIEBERTSHÄUSER / LANGER¹⁴⁹). Hier gehen wir die Fragen von 1 bis 10 der Reihe nach durch.

Wichtig ist es, den Interviewten Raum und Zeit für ihre Antworten zu geben. Es soll kein „Abhaken“ der Antworten geben, kein Verkürzen zu einem Frage-Antwort-Dialog (vgl. HOPF¹⁵⁰). Die Leitfragen bilden ein Gerüst, die Befragten werden aufgefordert, subjektive Einschätzungen und Erfahrungen darzustellen (vgl. FRIEBERTSHÄUSER / LANGER).

Ein Interview ist immer eine soziale Situation. Deshalb hat das Aussehen, die Kleidung, das Verhalten (wie auch Geschlecht, Alter, Herkunft) usw. Einfluss auf die Interviewsituation (vgl. FONTANA/FREY¹⁵¹). Bitte achten Sie deshalb auch auf ihre Körpersprache in Mimik und Gestik. Das „aktive Zuhören“ sollte das Ziel sein.

Es ist wichtig ein Protokoll des Interviews zu führen, damit die Situation (und damit die Antwort(en)) später genau rekonstruiert werden kann. „Dieser Bericht zum Interviewverlauf, das so genannte, Postskriptum, gehört zum Interviewtext (...) (Friebertshäuser / Langer). Das Protokoll = Postskriptum findet sich mit den Fragen auf der nächsten Seite. Bitte füllen Sie es sorgfältig aus.

Das Interview bestand aus folgender Ansprache und folgenden Fragen:

Hallo X,

schön, dass du mir einige Fragen beantwortest. Es handelt sich nicht um einen Test oder eine Prüfung und hierbei gibt es keine falschen oder richtigen Antworten. Mich interessiert einfach, was du so weißt und denkst. Die Ergebnisse und das Interview sind später anonym, dein Name wird nicht genannt werden. Du kannst also ganz frei und offen und bitte ehrlich antworten! Ich habe zehn Fragen, vielleicht mit kurzen Nachfragen und das Interview dauert so 15-20 Minuten. Bereit?

Frage 1: *Nenne doch mal bitte einige Dinge, die du am Computer kannst!*

Frage 2: *Was im Internet findest du besonders gut? Warum? Was findest du total schlecht? Evtl. Nachfragen: Wie findest du YouTube, Wikipedia, Online-Spiele, Facebook / schülerVZ, ICQ, E-Mailing? Was benutzt du wann?*

Frage 3: *Wenn du schlechte Laune hast, was machst du dann am Computer, mit Computerspielen oder mit dem Handy? Und wenn du gute Laune hast?*

Frage 4: *Du kennst doch sicherlich einen „You-Tube-Star“ (jemand der als Unbekannter mit einem einzigen Video sofort sehr berühmt wurde). Was glaubst du, wie wird man ein You-Tube-Star?*

¹⁴⁹ Friebertshäuser / Langer „Interviewformen und Interviewpraxis“. 2010. In: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft.

¹⁵⁰ Hopf „Die Pseudo-Exploration“, 2007, In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 7 Heft 2, S.97-115

¹⁵¹ Fontana / Frey. „Interviewing. The Art of Science“. 2005. In: Denzin et al. „Handbook of Qualitative Research“, S. 695-727

Frage 5: Wenn dein bester Freund / deine beste Freundin (gleiches Geschlecht auswählen!) und alle anderen Klassenkameraden von einer neuen Handy-App schwärmen, die du aber total blöd findest, wie reagierst du?

Frage 6: Stelle dir vor, ein guter Freund / eine gute Freundin (gleiches Geschlecht auswählen!) kommt zu dir und erzählt dir, dass er / sie im Internet, per E-Mail und Handy gemobbt wird. Was machst du?

Frage 7: Du merkst, dass ein Klassenkamerad / -in (gleiches Geschlecht auswählen!) ein Problem mit dem Internet oder Computerspielen hat. Er / sie sitzt jeden Tag zu lange davor. Wie reagierst du?

Frage 8: Deine Oma war im Urlaub und hat viel fotografiert. Nun möchte sie für die anderen Verwandten ein Foto-Album ins Internet stellen. Wie würdest du deiner Oma das erklären?!

Noch zwei Fragen, die vielleicht weniger mit Computer oder Medien zu haben!

Frage 9: Stelle dir vor, du sollst mit zwei unbekannten Mitschülern / Mitschülerinnen (gleiches Geschlecht auswählen!) aus einer anderen Klasse 8 gemeinsam ein Referat halten. Ihr habt nur zwei Wochen Zeit. Wie würdest du das organisieren?

Frage 10: Mit einem der Gruppenmitglieder kommst du persönlich gar nicht klar. Was tust du?

7.8.2.5 Protokoll

Die Interviewer führten folgendes Protokoll: Im Original auf einer Seite DIN-A 4 mit ausreichend Platz für schriftliche Notizen.

Bitte notieren Sie hier und evtl. auf der Rückseite Bemerkungen zu dem Gespräch:

Interview mit:

Auffallendes

(z.B. nonverbale Reaktionen)

Irritationen

(z.B. der eigenen Rolle)

Störungen

(z.B. durch Mitschüler, Klingel

o.ä.)

Für Sie persönlich Interessantes

Sonstiges

7.8.2.6 Durchführung

Die Interviews wurden am 10. und 11. November 2011 im Elsa-Brändström-Gymnasium (in einzelnen Räumen als Einzelinterviews) durchgeführt. Um die Zurückhaltung gegenüber Erwachsenen und das Verharren in der Schülerrolle zu vermeiden, wurden die Interviews von fortgebildeten Schülerinnen und Schüler der 12. und 13. Jahrgangsstufe (im Alter von 16-18 Jahren) durchgeführt. Sie erhielten den Leitfaden und ein intensives Training, bei dem sie unter Aufsicht die Interview-Situation simulativ und im Rollenspiel übten. Die Erwartung war, dass die Jugendlichen im Alter von 14-15 Jahren in einem solchen Setting offener über ihre Erfahrungen und Haltungen berichten. Diese Erwartung hat sich weitgehend erfüllt (s. Kapitel 0).

Schuler führt das Konzept der sozialen Validität an (Schuler H. , 2000), das die Antworten als abhängig von folgenden Faktoren definiert:

- Information
- Partizipation/Kontrolle
- Transparenz
- Urteilkommunikation/Feedback

In diesem Sinne wurden die Jugendlichen vor der Befragung ausführlich informiert (,was angesichts des Untersuchungs-Settings ohnehin über den gesamten Zeitraum der Fall war) und es wurde über – alle – Untersuchungsmethoden ausführlich diskutiert.

Der Leitfaden war vor allem als Gedächtnisstütze für den Interviewer konzipiert. Er sollte möglichst großen Raum für eine breite (narrative) Ausführung der Gedanken der Interviewten geben. Es war also beabsichtigt, ein möglichst selbst laufendes Interview (vgl. Loos, 2001) mit überwiegenden Gesprächsanteilen auf Seiten der Interviewten durchzuführen. Alle Themenbereiche sollten aber zwingend vorkommen.

7.8.2.7 Kontrollgruppe

Interviews sind eine aufwändige Forschungsmethode, insbesondere unter den gegebenen Rahmenbedingungen eines Schulalltags. Sie erfordern bspw. einen hohen organisatorischen Aufwand, wenn sie als Einzel-Interviews geführt werden. Eine mündliche Befragung aller Schülerinnen und Schüler der Kohorte Jahrgang (über 80 Schülerinnen und Schüler, davon über 60 Nicht-Medienscouts) war nicht möglich. Aus diesem Grunde entschied sich der Verfasser aus praktischen Gründen zu einer zufälligen¹⁵² Stichprobe in Form eines Parallel-Kurses und damit einer Kontrollgruppe in etwa der Stärke der untersuchten Gruppe: Neben der Wahl zum WP II-Kurs „Medienscouts“ war eine Wahl „Ökonomie“ möglich, in dem es um die Gründung und Führung einer so genannten „Schülerfirma“¹⁵³ geht, die in den zwei Schuljahren wirtschaftlich agieren soll. Diesen Kurs wählten 8 Schülerinnen und 10 Schüler, die in dieser Untersuchung mit M51 bis M60 sowie W51 bis W58 bezeichnet sind. Diese Gruppe diente als Kontrollgruppe und die Interviews zu Beginn wurden ebenso mit ihnen geführt. Die Kontrollgruppe setzt sich aus derselben Kohorte (hier Jahrgangsstufe) zusammen und unterscheidet sich lediglich durch die Wahl des Kurses.

Die vollständigen Transkripte finden sich im Anhang.

¹⁵² Die Gründe waren rein praktischer Natur. Für den Parallel-Kurs konnten die Interviews leichter organisiert / durchgeführt werden als für eine andere Gruppe von Schülerinnen und Schülern aus dem Jahrgang. Die Qualität der Antworten wurden dementsprechend und vor diesem Hintergrund einer anderen Kurswahl diskutiert.

¹⁵³ Zum Konzept der Schülerfirmen, siehe Schulministerium NRW, http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schueler/Studium_und_Beruf/Beruf/Schuelerfirmen.html, Aufruf vom 30.7.2012

7.8.2.8 Abbildung der Dimensionen

Die ausführliche Zuordnung der Fragen findet sich im Anhang.

So wurden die Dimensionen nach Groeben in den Interview-Fragen abgebildet¹⁵⁴:

Dimensionen / Fragen		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Medienkompetenz nach Groeben	Medienwissen + Medialitätsbewusstsein										
	Medienspezifische Rezeptionsmuster										
	Medienbezogene Genussfähigkeit										
	Medienbezogene Kritikfähigkeit										
	Selektion /Kombination von Mediennutzung										
	(Produktive) Partizipationsmuster										
	Anschlusskommunikationen										
Sozialkompetenz nach Schuler	Kommunikationsfähigkeit										
	Kooperations- und Koordinationsfähigkeit										
	Konfliktfähigkeit										
	Teamfähigkeit										

Abbildung 7-7: Übersicht der Dimensionen nach Groeben in den Interview-Fragen

7.8.2.9 Auswertungsschema

Eine Auswertung der Interviews basiert methodisch auf der Orientierung an thematischen Einheiten und inhaltlich ähnlichen Passagen (Meuser & Nagel, 1997) (Meuser & Nagel, 2005). Damit wird eine gesamtheitliche Sicht auf die Äußerungen der Interviewten möglich, die ihrem Funktionskontext (hier als Schüler / Jugendliche) Gewicht verleihen und vergleichbar machen.

Alle Interviews wurden mit digitalen Audiorekordern aufgezeichnet und vollständig transkribiert. Anschließend wurden mit der Software MAXQDA Version 10 (später Version 11) relevante Textpassagen miteinander verglichen, indem sie thematisch geordnet nebeneinander gestellt wurden. Im nächsten Schritt wurden die für die Forschungsfrage bedeutsamen Abschnitte paraphrasiert. Dabei wird im Sinne von Meuser und Nagel in eigenen Worten das wiedergegeben, was die Befragten im Ganzen äußerten, also auch ihre

¹⁵⁴ Im Kapitel 11.7 (Ausblick) wird der enge Zusammenhang zur Sozialkompetenz beim Ansatz von Medienscouts als Peer-Education dargestellt und der Wunsch nach einer Berücksichtigung formuliert. An dieser Stelle zu Beginn der Untersuchung sollte diesem Umstand ebenso wie in der Datenerhebung „Portfolio“ am Ende des Zeitraums Rechnung getragen werden, kann aber hier nur dargestellt werden, ohne weitere Analyse.

„Meinungen, Urteile, Beobachtungen, Deutungen“ (Meuser & Nagel, 2005, S. 83). Dies erfolgt in protokollarischer Form, um ein „Verschenken von Wirklichkeit“ (ebd.) zu vermeiden. Eine weitere Verdichtung des transkribierten Materials erfolgt in einer Überschrift, die in der Sprache und mit den Ausdrücken der Jugendlichen einem Abschnitt eine oder mehrere aussagekräftige Titel zuweist.

Die Profile wurden miteinander in Form eines „thematischen Vergleichs“ miteinander verglichen. Damit werden bei der Auswertung der Interviews mehr als einzelne Texteinheiten miteinander verglichen, sondern Themen und Aussagen gebündelt und vergleichbar gemacht (Meuser & Nagel, 1997, S. 489). In der anschließenden Auswertung wurde eine „soziologische Konzeptualisierung“ nach Meuser und Nagel durchgeführt, die sich „von den [transkribierten] Texten und auch von der Terminologie der Interviewten“ (ebd.) löst und so Gemeinsamkeiten und Differenzen anschaulich gesamtheitlich formuliert.

7.8.3 Textanalysen

7.8.3.1 Theorie

Texte hier sind in ihrer breiten Definition verstanden, nämlich "alle bedeutungstragenden Objektivationen von Kommunikation" (Mayring & Brunner, 2010), ausdrücklich auch Bilder und Filme. In dieser Untersuchung sind dies bspw. Klausuren und Hausaufgaben oder andere Ausarbeitungen wie Plakate, Kartenabfragen etc. die aber nur auf ihre textlichen Inhalte hin untersucht wurden. Somit kann man hier nicht von einer Dokumentenanalyse (Lamnek, 1995) sprechen.

Eine Inhaltsanalyse hat immer eine systematische Bearbeitung von Kommunikationsmaterial zum Ziel, wobei diese Technik, ursprünglich aus den Kommunikationswissenschaften stammend, schon lange zur systematischen Auswertung von Texten in vielen wissenschaftlichen Disziplinen dient (Mayring, 2010). Dabei steht einerseits - selbstverständlich - der Inhalt des Textes im Fokus, aber nicht alleinig. Mayring betont auch die Auswertungsmöglichkeiten von formalen Aspekten und latenten Sinngehalten. (ebd.). Der qualitativ orientierten Inhaltsanalyse liegt eine eigene Systematik (strenge Regelgeleitetheit, Kommunikationseinbettung und Gütekriterien) (ebd.) sowie ein bestimmter Ablauf (Bestimmung der Analysetechnik, Bestimmung der Codiereinheit, Festlegung des Selektionskriteriums und Abstraktionsniveaus, induktive Gewinnung der Einzelmotive, Kategorienrevision¹⁵⁵ / Interraterreliabilität, Erhöhung des Abstraktionsniveaus, Bildung von Motivklassen, Kategorienrevision, Transformation der Kategorien in Variablen und Quantitative Analysen (vgl. Mayring & Brunner, 2010) zugrunde.

¹⁵⁵ Die Kategorienrevisionen sind als "Schleifen" zu verstehen, von denen aus man eventuell zum Schritt vorher zurückkehrt.

Mayring und Brunner sprechen wegen der Quantifizierungsmöglichkeiten von Textanalysen (z. B. in Form von Häufigkeitsreihenvergleichen) von einer "qualitativ orientierten Inhaltsanalyse" statt der "Qualitativen Inhaltsanalyse" (Mayring & Brunner, 2010). Sie folgen der methodischen Systematik der Content Analysis mit sich anschließenden quantitativen Analyseschritten. Hier eingesetzt wurde die a) induktive Kategorienbildung und b) die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse (ebd.). Bei der induktiven Kategorienbildung ist das Kategoriensystem vorher nicht klar definiert, sondern wird in einem induktiven Verfahren aus dem Material heraus erschlossen. In dieser Untersuchung sollen damit zunächst die Nennungen der Jugendlichen ernst genommen und der Analyse zugänglich gemacht werden, im Sinne von Meuser und Nagel, um das so genannte „Verschenken von Wirklichkeit“ (Meuser & Nagel, 2005) zu vermeiden. Bei der strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse werden die Texte einem bereits vorhandenen Kategoriensystem zugeordnet (deduktive Kategorienanwendung) (Mayring & Brunner, 2010), hier sind das vor allem die Dimensionen der Medienkompetenz nach Groeben (Groeben, 2002b). Mayring und Brunner betonen ausdrücklich, dass je nach Forschungsprojekt verschiedene Methoden, auch in Kombination möglich sind (Mayring & Brunner, 2010).

Hier wurden die Texte exemplarisch mit MAXQDA 10 (später 11) ausgewertet. Nach der ggf. Digitalisierung wurden sie in die Analyse-Software MAXQDA 10 (später Version 11) importiert. Je nach Dokumententyp wurden zunächst Codes entnommen und Textstellen zugeordnet (induktiv) und ausgewertet. In einem weiteren Schritt wurden die aus der Theorie vorhandenen Codes (bspw. Dimensionen der Medienkompetenz) zugeordnet und ausgewertet. Folgendes Beispiel zeigt dies für den Text 02:

Codesystem	M01	M02	M03	M04	M06	M07	M08	M09	M10	M11	M12	W01	W02	W03	W04	W05	W06	W07	W08
Vorbilder																			
Motive Mediennutzung																			
Medienprodukte																			
Sicherheit																			
Einkaufen																			
"Internet"																			
Schule / Lernen /																			
Unterhaltung																			
Kommunikation																			
negatives Erlebnis																			
schönes Erlebnis																			

Abbildung 7-8: Screenshot MAXQDA als Beispiel für eine Textanalyse, hier T02.

Bei der Auswertung wurde allerdings deutlich, dass eine Übernahme einiger Texte in MAXQDA und Codierung etc. nicht effizient war. So handelt es sich bei einigen hier erhobenen Texten um Kartenabfragen mit 20-30 Stichworten oder Plakaten oder Feedback-Bögen, auf denen Punkte gesetzt werden durften. Diese Texte wurden einer vereinfachten

Analyse unterzogen und alle Nennungen übernommen und ausgezählt sowie den Codes in Form einer Tabelle zugeordnet und anschließend ausgewertet.

7.8.3.2 Übersicht aller Texte

Hier eine Auflistung aller Texte, die im Rahmen dieser Untersuchung erhoben wurden. Die Nummerierung ist mit Tn chronologisch (sie dient im Weiteren der Kennzeichnung) die Titel / Themen dienen zur ersten Orientierung, die Dauer in Minuten ist bei den meisten Texten (außer den Klausuren, die mit 90 Minuten Dauer genau definiert sind) als ungefäh-
rer Wert zu verstehen.

Nummer	Zeitpunkt	Titel / Thema	Dauer	Form	Methode
T01	09/2011	„Ich habe diesen Kurs gewählt, weil...“ / Abfrage zur Motivation der Kurswahl	15 min.	Text	Einzelarbeit
T02	10/2011	„Ich in der digitalen Welt“ / Aufsatz zum Mediennutzungsverhalten als Klausur	90 min.	Text	Einzelarbeit
T03	11/2011	„Ein Medienscout...“ / Erwartungen an die Medienscoutausbildung	30 min.	Plakat	Gruppenarbeit / Placemat
T04	11/2011	„Welche Herausforderungen stellen sich in der digitalen Welt?“ / Abfrage Vorwissen und – Problembewusstsein	15 min.	Karten	Kartenabfrage
T05	12/2011	„Das war neu...“ Reflexionsbogen zur Einheit Internet+Sicherheit	30 min.	Text	Einzelarbeit
T06	01/2012	„Das weiß ich schon...“ / Abfrage Vorwissen zu ausgewählten Themen wie YouTube / Chatten / Pornografie / Urheberrecht u.a.	45 min.	Plakat	Gruppenarbeit
T07	01/2012	„Das mache ich gerne...“ / Übung zu Hobbies / Vorlieben	30 min.	Karten	Kartenabfrage
T08	02/2012	Feedback über ersten praktischen Einsatz als Medienscouts – Stationenlernen für Eltern und Lehrer	30 min.	Text	Einzelarbeit
T09	03/2012	„Darum nutze ich Facebook...“ / Abfrage Nutzungsmotive Social Communities	30 min.	Karten	Kartenabfrage
T10	03/2012	„Faszination von Social Communities“ / Klausur	90 min.	Text	Einzelarbeit
T11	06/2012	Feedback der ersten praktischen Einsätze / Plus-Minus-Interessant-Abfrage	30 min.	Text	Einzelarbeit
T12	08/2011	Abfrage des Lernerfolgs im vergangenen Jahr / Übersicht zum „Punkten“	30 min.	Plakat	Einzelarbeit + Plenum
T13	09/2012	„Wie gehst du an eine neue Software?“ / Excel-„Experiment“ ¹⁵⁶ mit unbekannten Funktionen	90 min.	Text + Fragebogen ¹⁵⁷	Einzelarbeit
T14	09/2012	Erarbeitung Klicksafe-Materialien Thema Kommunikation und Einordnung	90 min.	Text	Einzelarbeit
T15	12/2012	„Warum faszinieren Computerspiele?“ / Klausur zum Thema	90 min.	Text	Einzelarbeit
T16	03/2012	„Wie nutzt du dein Handy?“ / Abfrage zur Mediennutzung	30 min.	Fragebogen	Einzelarbeit
T17	03/2012	Projekt „Handyfasten“ für eine Woche / Verzicht auf die Handynutzung und Reflexion darüber	1 Woche	Text	Einzelarbeit
T18	06/2012	Feedback der praktischen Einsätze in den Projektstunden / Plus-Minus-Interessant-Abfrage	30 min.	Text	Einzelarbeit
T19	2014	Rückblick auf die Medienscout-Ausbildung	individuell	Text	Einzelarbeit

Abbildung 7-9: Übersicht Textanalysen

¹⁵⁶ Hier wurde es für die Schülerinnen und Schüler als „Experiment“ bezeichnet, um den Charakter der Übung zu verdeutlichen. Es war kein Experiment im wissenschaftlichen Sinne.

¹⁵⁷ Der Fragebogen wurde auch quantitativ in SPSS ausgewertet

7.8.3.3 Auswertungsschema¹⁵⁸

Die Texte wurden exemplarisch ausgewertet und in ihren Inhalten den Dimensionen von Groeben zugeordnet. Einzelne Textpassagen dienen zudem als exemplarische Beispiele in der Beschreibung der Medienkompetenz der einzelnen hier untersuchten Individuen.

7.8.4 Schriftliche Befragungen mit Fragebögen

7.8.4.1 Theorie

Eine Befragung ist eine Form des Selbstberichtsverfahrens als quantitative Erhebungsmethode und eine Möglichkeit Zugang zu Einstellungen, Gefühlen, Denkprozessen, Motiven und Erinnerungen der Befragten zu erhalten (Hussy, Schreier, & Echterhoff, 2013). Dabei müssen sie hinreichend reliabel und valide sein, wobei ein kognitionspsychologischer als auch ein kommunikationspsychologischer Aspekt zu beachten ist (Schwarz, 1999). Die drei elementaren kognitiven Prozesse (Interpretation der Frage – Bildung eines Urteils – Übersetzung in eine kommunizierte Antwort) (vgl. Sudman, Bradburn, & Schwarz, 1996) wurden hier durch einen Pre-Test mit einer vergleichbaren Gruppe überprüft. Der intentionale Kommunikationsakt, den der Selbstbericht darstellt und dahinter stehend die Frage, aus welchen Motiven eine Person Auskunft über sich gibt, ist hier eindeutig, wenn auch kritisch zu hinterfragen. Schülerinnen und Schüler (am Elsa-Brändström-Gymnasium), die vom Verfasser in seiner Rolle als Lehrer um Auskunft gebeten werden, tun dies üblicherweise aus dem Rollenverständnis und einer Abhängigkeit¹⁵⁹ heraus ohne Widerstände oder Nachfragen. Aus diesem Grunde wurde vor jeder Erhebung darauf hingewiesen, dass die Befragung ohne Angabe von Gründen und ohne Folgen verweigert werden kann und sie keine Form von Beurteilung / Bewertung nach sich zieht. Außerdem wurde die Intention als eine Erhebung von Medienkompetenz der Medienscouts (und keinem anderen Zweck) deutlich kommuniziert.

Die Gütekriterien für Tests, die mit Objektivität, Reliabilität, Validität und Skalierbarkeit (Bühner, 2011) beschrieben werden, sollen hier für diese Untersuchung kurz diskutiert werden.

Objektivität (oder Konkordanz) ist der „Grad, in dem die Ergebnisse eines Tests unabhängig vom Untersucher sind“ (ebd.) Hinsichtlich der Durchführungsobjektivität wurden die drei vom Verfasser durchgeführten Befragungen in Form von Fragebögen genau beschrieben (Ort, Dauer, Rahmenbedingungen), seine Rolle als Durchführender ist unten diskutiert und beschränkt sich stets auf die „Aufsicht“, um zu gewährleisten, dass die Schülerinnen

¹⁵⁸ Geplant war eine vollständige Analyse aller Texte, was aus forschungsökonomischen Gründen nicht möglich war und den Umfang dieser Arbeit deutlich erhöht hätte. Trotzdem wurden alle Texte berücksichtigt, da sie ohnehin zur Bewertung der Schülerleistungen verwendet wurden (bei Klausuren etc. sogar werden mussten).

¹⁵⁹ Wobei sicherlich auch andere Motive aus der persönlichen Beziehung eine Rolle spielen, allesamt schwer zu erfassen.

und Schüler die Fragebögen alleine ausfüllen. Der Pre-Test sollte Rückfragen und Verständnisfragen verhindern, schloss diese aber nicht vollständig aus. Ein vom Verfasser geführtes Protokoll hielt dies fest. Die Auswertungs- und Interpretationsobjektivität ist mit der u.a. ausgeführten Operationalisierung und Beschreibung der statistischen Verfahren gegeben. Insgesamt darf aber nicht vergessen werden – diskutiert unten im Rollenverständnis – dass der Erwerb der Medienkompetenz innerhalb der Ausbildung zu Medienscouts sicherlich immer in hohem Maße vom Verfasser als Ausbilder abhängig war.

Reliabilität als „Grad der Messgenauigkeit eines Messwertes“ (Bühner, 2011) kann u.U. durch einen Retest als auch durch einen Paralleltest erhöht werden. Ein Retest beschreibt die Wiederholung eines Tests zu einem späteren Zeitpunkt, wie hier mit den Fragebögen B1 und B2. Allerdings dient die Retest-Korrelation (auch Stabilität genannt) üblicherweise als Gütekriterium für den Test und eine Messung der Merkmalsstabilität. Hier sollten aber keine (Persönlichkeits-) Merkmale dargestellt werden, sondern eine Kompetenzentwicklung, womit der Retest einen anderen Zweck erfüllt. Der Paralleltest (Fragebogen C) zur Mitte des Untersuchungszeitraums diente der Erfassung derselben Fähigkeiten mittels verschiedener Variablen. Damit sollte – neben anderen Motiven, s.u. - die Bedingungsstabilität für die Performanz der Medienkompetenzentwicklung festgestellt werden.

Validität als das Maß, „ob der Test auch wirklich das misst, was er zu messen beansprucht“ (Bühner, 2011) ist nur schwierig zu bestimmen. Eine „externe“ Validität dieser Untersuchung als Gültigkeit der Ergebnisse über die Erhebungssituation hinaus liegt aufgrund des Forschungsdesigns vor, wenn die Kompetenzen von Schülerinnen und Schüler im Alter von 15 Jahren beschrieben sind, wobei wichtige Faktoren wie – hier nur exemplarisch – Schulform oder Ort berücksichtigt werden müssten. Eine „interne“ Validität wurde durch die sehr genaue Operationalisierung und eine sorgfältige und vorherige Formulierung möglicher Antworten in den Fragebögen und Wertung derselben angestrebt. Wesentlich ist die „Inhaltsvalidität“ nach Kevin Murphy und Charles Davidshofer als alleiniger Validitätsart (Murphy & Davidshofer, 2001). Sie ist empirisch nicht bestimmbar und wird indirekt in Form von Kriteriums- und Konstruktionsvalidität ermittelt (ebd.). Bei den hier durchgeführten Befragungen zur Performanz von Medienkompetenz bei Jugendlichen handelt es sich als Kriteriumsvalidität um retrospektive Validität, die allerdings in der ersten Erhebung (Fragebogen B1) in Ursache (Schulunterricht als Ausbildung zu Medienscouts) zu Wirkung (erworbene Medienkompetenz) kritisch zu hinterfragen ist. Wie im Kapitel Erwerb von Medienkompetenz dargestellt, ist die Schule (und damit die Ausbildung zu Medienscouts) nicht alleinige Quelle beim Erwerb der Medienkompetenz. Somit ist schwer zu unterscheiden, ob ein Wert für Performanz als Ergebnis informeller (z.B.

Kommunikations-) Prozesse oder als Wirkung des schulischen Unterrichts zu sehen ist. Deutlicher ist dies in hohem Maße durch die Wiederholung der Befragung zum Ende der Ausbildung (Fragebogen B2) als Retest. Hier wird die Wirkung der Ausbildung (und auch der Einsätze als Medienscouts, die Teil der Ausbildung sind) deutlich, vor allem im Vergleich mit der Gruppe der Nicht-Medienscouts der gleichen Jahrgangsstufe. Der Faktor Konstruktvalidität (hier verstanden als Erfassung dessen, was er zu messen beansprucht (Bühner, 2011) war in dieser Untersuchung insoweit schwierig festzustellen, da keine vergleichbare (Medienkompetenzmessung nach Groeben als Darstellung der Entwicklung von Medienscouts im schulischen Setting der Ausbildung) Messung vorhanden war. Trotzdem wurde versucht eine konvergente Validität im Fragebogen C (mit B als Paralleltest) zu erreichen. Dort, wie im Fragebogen A¹⁶⁰, wurden Korrelationen mit Tests ähnlicher Gültigkeitsbereiche hergestellt. Im Einzelnen:

- JIM-Studie 2011 (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, mpfs, 2011)
- Medienscouts NRW – Evaluationsbericht (Kerres, Rohs, & Heinen, 2012); darin verwendet COMA (Computerängstlichkeitsskala) aus INCOBI-R (Richter, Naumann, & Horz, 2010)

Des weiteren wurden Fragebatterien entnommen aus:

- Medienhandeln Jugendlicher: Mediennutzung und Medienkompetenz. Bielefelder Medienkompetenzmodell (Treumann, Meister, Sander, & Hagedorn, 2007)

Hier wurde in der Regel von einem Vergleich der Daten abgesehen. Die Erhebung von Treumann et al. (Treumann, Meister, Sander, & Hagedorn, 2007) ist in der Datenbasis von mehr als 3.200 Jugendlichen sehr umfangreich und damit auch aussagekräftig, hat aber als Zielgruppe Kinder und Jugendliche zwischen 12 und 20 Jahren und kann somit nicht direkt mit dieser Untersuchung und der Befragung der „Ur-Scouts“ im Alter von i.W. 13 bis 15 Jahren verglichen werden. Außerdem wurden repräsentativ Jugendliche aus drei Bundesländern (Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt) befragt und nicht speziell Jugendliche als Peer-Multiplikatoren. Nicht zuletzt sind die Daten in den Jahren 2001 und 2002 erhoben worden, was zehn Jahre verändertes Mediennutzungsverhalten von Jugendlichen bedeutet (vgl. JIM-Studien 2001-2011). Als Beispiel mag die Variable der "subjektiven Häufigkeit verschiedener Nutzungszwecke des Computers bei Jugendlichen" bei Treumann (2007) gelten. Dort war "Computerspielen" und "Texte schreiben für die Schule" sowie "Internet nutzen" die drei häufigsten Nennungen. Diese Variable wurde nur als eine von vielen Variablen der Computernutzung aufgeführt, war

¹⁶⁰ Fragebogen A zielte nicht auf die Beschreibung von Medienkompetenz, sondern sollte den Vergleich der hier untersuchten Jugendlichen mit den Ur-Scouts der Pilotphase, also mit den Evaluationsergebnissen des Programms Medienscouts NRW ermöglichen.

2011/2012 aber völlig selbstverständlich und nicht zu trennen von den anderen Tätigkeiten am Computer wie „Schreiben“ und „Computerspielen“. Das "Internet nutzen" wurde im Jahre 2001/2002 von den Jugendlichen sicherlich anders verstanden als 2011/2012 und sollte aus diesem Grunde im Datenvergleich nicht herangezogen werden.

Mit den drei Fragebögen B1, B2 und C kann man im Sinne des Multitrait-Multimethod-Ansatzes (Campbell & Fiske, 1959) von einer „Monotrait-Monomethoden-Matrix“ sprechen, wenn auch die Performanzen der Medienkompetenz innerhalb der gesamten Untersuchung durch verschiedene Methoden (Interviews, Fragebögen und Textanalysen) erhoben wurden.

Es sei an dieser Stelle nochmals darauf hingewiesen, dass es nicht um objektive Messungen von Kompetenzen handelt, sondern um Selbsteinschätzungen, die aufgrund verschiedener Einflüsse verzerrt sein können (Dunning & Kruger, 1999)

Skalierbarkeit bedeutet „die Bildung eines Testwerts durch eine gültige Verrechnungsvorschrift“ (Bühner, 2011). Hier wurde auf Grundlage der theoretischen Folie (Groeben, 2002b) und eines vorliegenden Schemas der Visualisierung (Goertz, 2006) ein „Netz“ entwickelt, das die Dimensionen des Medienkompetenzmodells einzeln darstellen sollen, so dass keine „Verrechnung“ der Dimensionen stattfinden konnte (und gute Ergebnisse einer Dimension schlechte einer anderen ausgleichen können).

Der Vollständigkeit halber sei erwähnt, dass für einen Test die Nebengütekriterien Normierung, Nützlichkeit, Nicht-Verfälschbarkeit, Fairness, Ökonomie und Zumutbarkeit (Bühner, 2011) beschrieben sind. Eine Normierung durch aktuelle oder repräsentative Vergleichsstichproben liegt hier nicht vor. Es wurden verschiedene Paralleltests genutzt, s. u. Die Nützlichkeit ist in hohem Maße gegeben, sowohl aus Sicht der Erkenntnisse über den Peer-Education-Ansatz als auch für die Darstellung von Medienkompetenz. Die Tests hatten keinen Einfluss auf die Bewertung der Schülerleistungen, weshalb eine Verfälschbarkeit, um einen Vorteil daraus zu ziehen, vermieden wurde. Die Tests waren ökonomisch auf jeweils eine Doppelstunde Schulunterricht (90 Minuten, Fragebogen A) bzw. 45 Minuten (Fragebogen B) ausgerichtet und nach Einschätzung des Verfassers für 8.- bzw. 9.-Klässler zumutbar¹⁶¹. Zum Faktor Fairness s.u.

7.8.4.2 Herausforderung Soziale Erwünschtheit

Grundsätzliche Fehlerquellen als Verfälschungen und Verzerrungen bei (hier) Persönlichkeitstests bestehen in der Selbstdarstellung der eigenen Person (impression management), in Antworttendenzen, die aufgrund von schematischen Antwortmustern vorkommen (bei-

¹⁶¹ Auch wenn man deutlich sagen muss, dass die vielen Untersuchungen über den gesamten Zeitraum für die 20 Schülerinnen und Schüler sowie die Jahrgangsstufe, die auch dreimal befragt wurde, sicherlich anstrengend waren.

spielsweise immer mittlere Werte auszuwählen oder grundsätzlich negativ eingestellt zu sein) und durch das Phänomen der „sozialen Erwünschtheit“ (Hussy, Schreier, & Echterhoff, 2013). Damit ist die Tendenz zu möglichst vorteilhafter Selbstpräsentation gemeint. Grundsätzlich liegt die Motivation für Antworten in diesem Sinne einmal als Persönlichkeitsmerkmal im Bedürfnis nach Anerkennung oder begründet in der Situation, in der negative Konsequenzen befürchtet werden, wenn bestimmte Sachverhalte beschönigt oder verschwiegen werden (Schnell, Hill, & Esser, 2013). Seit 50 Jahren werden Instrumente entwickelt, die das Phänomen erfassen und damit die Qualität von Untersuchungen verbessern helfen. Zu nennen sind hier vor allem Delroy Paulhus (Paulhus, 1984) und als noch immer verwendete Skala die „Social Desirability Scale“ (Crowne & Marlowe, 1964), worin die oben erwähnten Motive a) nach Streben nach gesellschaftlicher Anerkennung und b) als Persönlichkeitsmerkmal zugrunde gelegt werden. Hierauf bauen eine Reihe von Anpassungen als deutsche Skalen auf (vgl. Mummendey & Eifler, 1993). Paulhus entwickelte das „Balanced Inventory of Desirable Responding“ (BIDR), das zwei Faktoren sozialer Erwünschtheit annimmt, Selbsttäuschung und Fremdtäuschung und mit insgesamt 40 Variablen arbeitet (Paulhus, 1984). Diese Unterscheidung ist insofern von Bedeutung, als dass die Selbsttäuschung auch ein Schutz für das Individuum (z.B. Schutz des Selbstbildes und Schutz des Selbstwertgefühls) sein kann und – als unbewusste Täuschung – somit in gewissem Umfang psychisch gesund ist (Musch, Brockhaus, & Bröder, 2002). Bei der Fremdtäuschung handelt es sich um eine absichtliche, bewusste Täuschung, weshalb Skalen zur Erfassung, die hiermit hoch korrelieren, auch gerne „Lügen-Skalen“ (Eysenck & Eysenck, 1975) genannt werden. Das Prinzip hinter SD-Skalen (für „Social Desirability“) dieser Art ist es, bestimmte Variablen darzustellen, die Verhaltensweisen darstellen, „die gesellschaftlich eindeutig negativ bewertet werden – die zugleich aber so häufig sind, dass es ausgesprochen unwahrscheinlich ist, dass jemand die entsprechenden Verhaltensweisen selbst tatsächlich noch nie gezeigt hat“ (Hussy, Schreier, & Echterhoff, 2013). Als Beispiel dient gerne die Frage nach einer Lüge („Ich bin immer ehrlich zu anderen“ o.ä.), die gesellschaftlich zwar negativ sanktioniert wird, aber doch von den meisten Menschen – als Notlüge bspw. – schon verwendet wurde. In einem Test mit einer Reihe solcher Variablen kann festgestellt werden, wie hoch die Tendenz der Person zu Antworten nach sozialer Erwünschtheit ist.

Der Verfasser hat sich in dieser Untersuchung bewusst gegen den Einsatz und die Bewertung mit einer SD-Skala entschieden, obwohl gerade diese Untersuchungsmethode (Lehrer befragt Schüler, als Medienscout nicht anonym) besonders empfänglich scheint für Antworten nach sozialer Erwünschtheit. Es erschien ihm aus ethischen Gründen als eine Form

der Täuschung (Faktor Fairness als Nebengütekriterium (Bühner, 2011)) und der Überwältigung von Jugendlichen, die das Ausmaß dieser Kontrollfragen nicht ermessen können. Außerdem erschien es ihm als ein zu großer Eingriff in die Privatsphäre, wenn er Kenntnis über das Wissen um die Tendenz zu Antworten nach sozialer Erwünschtheit einzelner Schülerinnen / Schüler hat. In letzter Konsequenz hätte es auch seine objektive Beurteilung der entsprechenden Schülerleistungen verhindern können.

Nach Hussy et al. entschied sich der Verfasser sich zur Vermeidung von Verfälschungen und Verzerrungen für folgende Gegenmaßnahmen: Ausbalancierte Antwortvorgaben (s.u.) und die Aufforderung zu korrektem Testverhalten (Hussy, Schreier, & Echterhoff, 2013). Außerdem erhielten alle Teilnehmer die feste Zusage, dass die Daten ausschließlich anonymisiert veröffentlicht werden, wie hier geschehen. Daneben sollte die Methodentriangulation (d.h. die Fragebögen als eine von mehreren Methoden) die Qualität der Aussagen über die Entwicklung der Medienkompetenz verbessern.

7.8.4.3 Datenerhebungsplan Fragebögen

Folgende Befragungen wurden in Form von Fragebögen durchgeführt¹⁶²:

	Fragebogen A	Fragebogen B1	Fragebogen B2	Fragebogen C
Test-Art	Paralleltest zu Kerres et al. (2012)	Retest B2 zu B1		Paralleltest zu B
Zeitraum	November 2011	Januar 2012	Mai/Juni 2013	September 2012
Statistische Einheit	Schülerinnen / Schüler des Elsa-Brändström-Gymnasiums			
	8. Jahrgang (N=36) ¹⁶³	8. Jahrgang (N=86)	9. Jahrgang (N=84)	9. Jahrgang (N=87)
	(Mit wenigen Ausnahmen) dieselben Schülerinnen / Schüler			
	darin die Medienscouts (N=20)			
Kontrollgruppe	Zufallsgruppe Kurs „Ökonomie“ (N=16) zzgl. Schülerinnen / Schüler anderer Schulen (N=26) von Kerres et al.	Vollerhebung der Kohorte Jahrgang (Kontrollgruppe Nicht-Medienscouts)		
Organisation	Ausfüllen im Kurs	klassenweises Ausfüllen		
Durchführung	Computergestützt mit LimeSurvey	Computergestützt mit Grafstat		Paper and Pencil
	jeweils einzeln unter Aufsicht in Stillarbeit			
Dauer	Dauer: 90 Minuten			Dauer: 45 Minuten
Merkmale	Dimensionen von Medienkompetenz nach Groeben sowie Medienausstattung und –nutzung / Aufgaben von Medienscouts / Reflexion / Peeraspekte (Freund-			

¹⁶² Geplant war im August 2012 eine Befragung der Lehrkräfte („Fragebogen D“), die die hier untersuchten Schülerinnen und Schüler unterrichten bezüglich der Kompetenzentwicklung in der Dimension „Kritikfähigkeit“. Der Rücklauf war so gering, dass er hier keine Verwendung findet. Zur Ergänzung und vielleicht zum Einsatz an anderer Stelle findet sich der Fragebogen im Anhang.

¹⁶³ Siehe Kontrollgruppe unten, hinzu kam der Vergleich der Erhebung bei 26 Jugendlichen von Kerres et al. im gleichen Zeitraum, die zum Vergleich herangezogen wurden.

	schaften, Cliquen / Selbstwirksamkeit / Computersicherheit		
	Weitere Merkmale als Korrelationen mit Tests ähnlicher Gültigkeitsbereiche	Identische Tests	Weitere Merkmale als Korrelationen mit Tests ähnlicher Gültigkeitsbereiche
Variablen	s. u.		
Ausprägungen	Ausprägungen (s.u. Stufen I-V)		
Auswertung	Deskriptive statistische Auswertung: univariate für die Dimensionen nach Groeben, multivariate über versch. Variablen und zwischen Mediencouts und Kontrollgruppe(N) s.u.		

Abbildung 7-10: Übersicht Datenerhebungsplan Fragebögen

7.8.5 Fragebogen A

7.8.5.1 Zielsetzung

Die erste Befragung erfolgte zu Beginn der Ausbildung und dieser Untersuchung, im November¹⁶⁴ 2011. Der Fragebogen A ist identisch (mit Ausnahme von Anpassungen an den Schul- und Gruppennamen) mit der Befragung von Kerres et al. (2012) als Evaluation der Pilotphase des Programms Mediencouts NRW, die dem Verfasser freundlicherweise zur Verfügung gestellt wurde. Sie sollte einen direkten Vergleich und damit eine Einordnung der hier untersuchten Gruppe von Jugendlichen zu den „Urscouts“ der Pilotphase im gleichen Jahr ermöglichen. Damit konnten zu den Themen Medienausstattung und –nutzung / Aufgaben von Mediencouts / Reflexion / Peeraspekte (Freundschaften, Cliquen (Treumann, Meister, Sander, & Hagedorn, 2007) /Selbstwirksamkeit (Jerusalem & Hopf, 2002)/ Computersicherheit (Richter, Naumann, & Horz, 2010)) Daten erhoben werden, die mit anderen Jugendlichen verglichen werden konnten, die an der Ausbildung zu Peer-Multiplikatoren teilnahmen.

7.8.5.2 Methodisches Vorgehen

Das methodische Vorgehen unterschied sich von den weiteren Befragungen, da hier kein neuer Fragebogen entwickelt wurde:

Methodisches Vorgehen Fragebogen A

Durchführung mit den Mediencouts



Auswertung der Daten in SPSS



Zitate auswählen

Die hier untersuchten Schülerinnen / Schüler, „Mediencouts“ (N=19) und die Kontrollgruppe (N=18) beantworteten mit der Software Lime Survey online am Computer den Fragebogen. Sie saßen einzeln in Stillarbeit unter Aufsicht des Verfassers vor dem Computer.

Die Daten wurden in SPSS überführt und statistisch ausgewertet, s.u.

Es wurden – im Laufe des gesamten Untersuchungszeitraumes – immer wieder Zitate der Jugendlichen festgehalten.

¹⁶⁴ Geplant war Oktober, was aus schulischen Gründen (Klausurtermin), Forschungsgründen (Durchführung der Interviews) und den Herbstferien vom 24. Oktober bis 5. November nicht möglich war.



Beziehung zum Evaluationsbericht Medienscouts NRW
(Kerres, Rohs, & Heinen, 2012)

ten, die in besonderem Maße bedeutsam für die Untersuchung, zum Beispiel exemplarisch, prägnant o.ä. sind. Sie wurden in Form einer Tabelle namentlich festgehalten.

Die Erkenntnisse der Interviews wurden in Beziehung zu dem angegebenen Bericht gebracht.

Abbildung 7-11: Übersicht Methodisches Vorgehen Fragebogen A

7.8.5.3 Pre-Test

Ein Pre-Test für den Fragebogen A war nicht notwendig.

7.8.5.4 Durchführung

Im Oktober 2011 im Rahmen des Wahlpflicht-Unterrichts, s.o. Zeitrahmen 90 Minuten.

7.8.5.5 Kontrollgruppen

Als Kontrollgruppen für Fragebogen A dienten:

- die 26 befragten Jugendlichen (12 Mädchen und 13 Jungen), die von Kerres et al. im Rahmen der Evaluation der Pilotphase des Programms Medienscouts NRW in identischer Befragung etwa zeitgleich (September bis November 2011) online geantwortet hatten (Kerres, Rohs, & Heinen, 2012).
- die zufällige Stichprobe des Parallel-Wahlpflichtkurses.

7.8.5.6 Abbildung der Dimensionen

Der Original-Fragebogen sowie die ausführliche Zuordnung der Variablen finden sich im Anhang.

Dieser Fragebogen diente nicht primär zur Erhebung der Dimensionen der Medienkompetenz nach Groeben sondern für die Aspekte Mediennutzung / Reflexion / Peeraspekte Freundschaften, Cliques (Treumann, Meister, Sander, & Hagedorn, 2007) / Selbstwirksamkeit (Jerusalem & Hopf, 2002) und Computersicherheit (Richter, Naumann, & Horz, 2010). In folgender Übersicht sind die Fragen aufgeführt, in denen die Dimensionen von Medienkompetenz nach Groeben trotzdem berührt sind:

Dimensionen / Fragen	4	8	9	12	13	15	16	17
Medienwissen + Medialitätsbewusstsein								
Medienspezifische Rezeptionsmuster								
Medienbezogene Genussfähigkeit								
Medienbezogene Kritikfähigkeit								
Selektion /Kombination von Mediennutzung								
(Produktive) Partizipationsmuster								
Anschlusskommunikationen								

Abbildung 7-12: Übersicht der Abbildung der Dimensionen in Fragebogen A

7.8.5.7 Auswertungsschema

Die Daten wurden nach Variablen für die Gruppe Medienscouts und die Kontrollgruppen deskriptivstatistisch ausgewertet und anschließend miteinander verglichen, s.u.

7.8.6 Fragebögen B1 und B2

7.8.6.1 Zielsetzung

Das Ziel war es, relativ früh im Untersuchungszeitraum (Januar 2012, Fragebogen B1) und zum Ende (Juni/Juli 2013, Fragebogen B2), Daten im Sinne eines Längsschnitts zu erheben. Der Zeitraum von 18 Monaten zwischen den Erhebungen war ausreichend groß, um eine Entwicklung auch wirklich darstellen zu können und auch um den Fragebogen erneut durchführen zu können ohne Gewöhnungseffekte zu erhalten. Die Fragebögen B und C wurden als Vollerhebung mit den Mitschülerinnen und Mitschülern aus dem gleichen Jahrgang (die Kohorte des 8. bzw. 9. Jahrgangs) geplant. Dies war aus praktischen Gründen nur für die Fragebögen möglich und nicht für andere Methoden.

Zu diesem Zweck entwickelte der Verfasser den standardisierten Fragebogen B (Original im Anhang), der mit dem gesamten Jahrgang 8 (im nächsten Schuljahr mit den gleichen Schülerinnen / Schülern, dann Jahrgang 9 als Re-Test) am Elsa-Brändström-Gymnasium durchgeführt wurde.

7.8.6.2 Methodisches Vorgehen

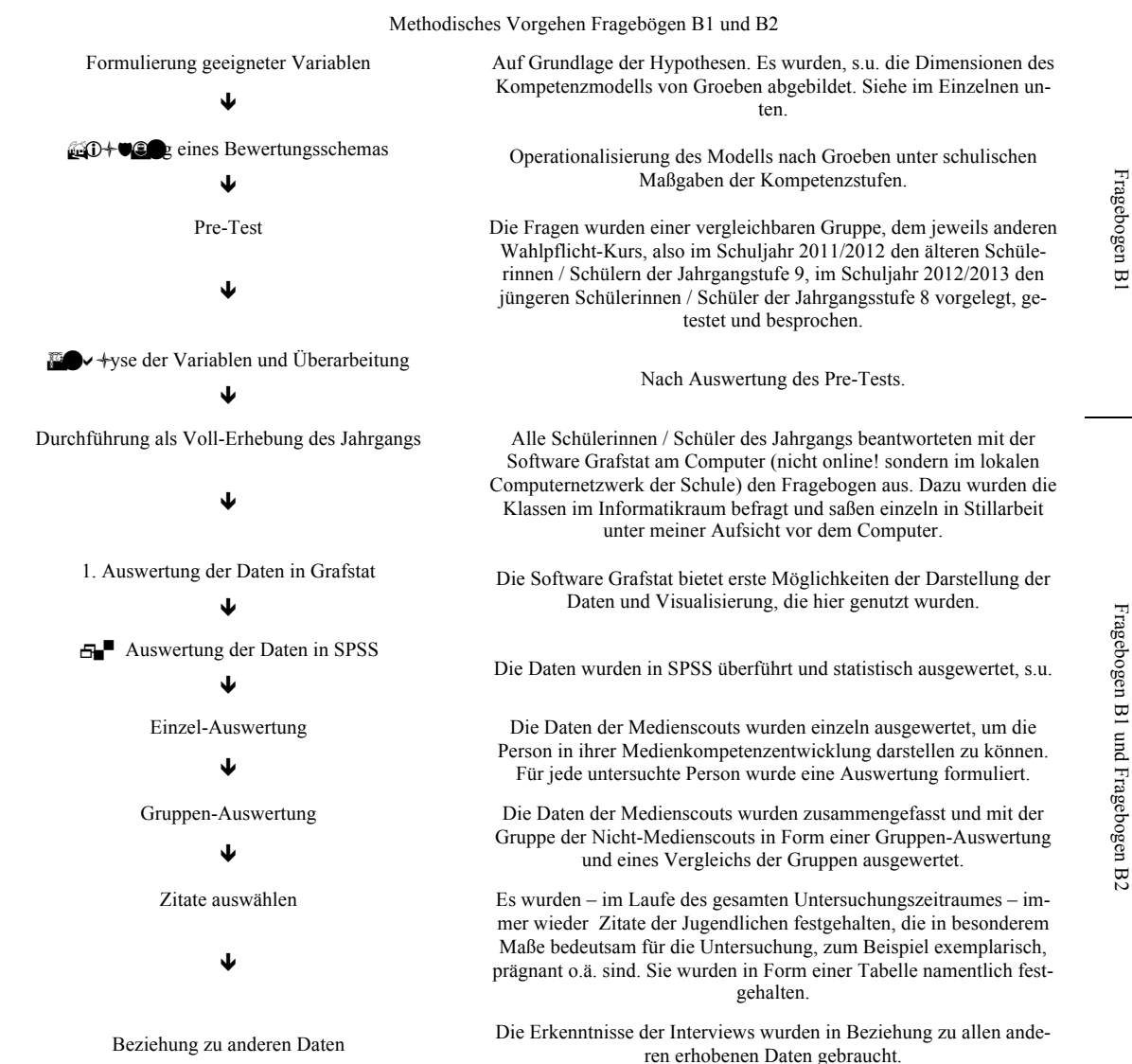


Abbildung 7-13: Übersicht Methodisches Vorgehen Fragebögen B1 und B2

7.8.6.3 Pre-Test

In einem Pre-Test in einer 9. Klasse ($N=25$, 12 Schülerinnen, 13 Schüler) wurde der Fragebogen B erprobt. Dieser Test kann trotz der höheren Klasse als „Eichstichprobe“ gelten, im Sinne von Bortz und Döring als „Miniaturabbild genau jener Population, für die der Test konzipiert ist“ (Bortz & Döring, 2006, S. 217), da eine Jahrgangsstufe keine homogene Altersstruktur besitzt. Die Schülerinnen und Schüler erhielten danach die Möglichkeit ein Feedback abzugeben, dessen Auswertung in die Überarbeitung einfluss. Insgesamt erwies sich der Fragebogen als zeitlich (geplant waren 90 Minuten) angemessen, wobei es große Unterschiede in der Bearbeitung gab (von ca. 60 bis 90 Minuten), die Verständlichkeit war durchweg gegeben, auch wenn viele Schülerinnen und Schüler, die mit 14/15 Jah-

ren es nicht gewohnt sind, diese Art von Fragebögen auszufüllen, die Länge der Befragung (für diesen Zweck) als unangemessen empfanden.

Danach wurden die Variablen analysiert und ggf. überarbeitet. Die Schülerinnen und Schüler aus der Gruppe des Pre-Tests sind mir zum Teil aus jahrelanger Zusammenarbeit, gerade auch im Zusammenhang mit pädagogischen Medienprojekten (bspw. als Mitglieder einer „Spieletester-AG“ und im Kurs „Gesellschaftslehre / Informatik“) gut bekannt. So war es mir möglich, die Werte des Fragebogens zur Medienkompetenz in acht Fällen empirisch abzugleichen.

7.8.6.4 Durchführung

Im Januar 2012 (Fragebogen B1) sowie im Mai / Juni 2013 (Fragebogen B2) führte der Verfasser die identischen Fragebogen-Erhebungen im 8. Jahrgang ($N=86$), bzw. im 9. Jahrgang ($N=84$), also mit denselben Schülerinnen und Schüler, des Elsa-Brändström-Gymnasiums als Vollerhebung der Jahrgänge durch. Dazu wurden die Klassen a bis d jeweils klassenweise in den Informatikraum gebeten und jedem Schüler / jeder Schülerin stand ein eigener Computer zur Verfügung, der Verfasser war als Aufsicht anwesend, die Schülerinnen / Schüler durften sich nicht über den Test austauschen. Sie hatten zur Beantwortung der 113 Fragen 90 Minuten Zeit, die bei Bedarf um 20 Minuten (Pause) verlängert werden konnte, was aber nur im Einzelfall notwendig war. Die Medienscouts ($N=20$) beantworteten die Fragen als Teil ihrer Klasse, d. h. die Gruppe der Nicht-Scouts in der Jahrgangsstufe betrug $N=66$ / $N=64$. Der Fragebogen wurde im lokalen Netzwerk über die Software „GRAFSTAT“ bereit gestellt und konnte am Computer beantwortet werden. Der Fragebogen war nicht anonym, sondern jede Teilnehmerin / jeder Teilnehmer musste seinen Namen angeben, damit später eine individuelle Auswertung der Medienscouts möglich war.

7.8.6.5 Kontrollgruppe

Die Befragungen wurden dreimal (B1, B2 und C) als Vollerhebung des gesamten Jahrgangs, also dreimal mit denselben Schülerinnen / Schülern ($N=86$ im Schuljahr 2011/2012 und $N=84$ bzw. $N=87$ im Schuljahr 2012/2013) durchgeführt. Als Kontrollgruppe diente die Gruppe der Nicht-Medienscouts ($N=66$ im Schuljahr 2011/2012 und $N=64$ und $N=67$ im Schuljahr 2012/2013). In diesen Befragungen ging es um die Beschreibung der Medienkompetenz, die auch im Vergleich mit denjenigen Jugendlichen dargestellt werden sollte, die Nicht-Medien scout sind.

7.8.6.6 Abbildung der Dimensionen

Der Original-Fragebogen sowie die ausführliche Zuordnung der Variablen finden sich im Anhang.

Die Fragen sollten die Dimensionen von Medienkompetenz nach Groeben abbilden und waren in Gruppen geordnet, ohne als solche gekennzeichnet gewesen zu sein. Das Original des Fragebogens ist im Anhang zu finden. Wie immer war keine klare Trennung der Dimensionen möglich, wie auch Groeben konstatiert (Groeben, 2002b):

Dimensionen / Fragen	5-6	7-21	22-56	57-61	62-72	73-95	96-97	98-107	108-113
Medienwissen + Medialitätsbewusstsein									
Medienspezifische Rezeptionsmuster									
Medienbezogene Genussfähigkeit									
Medienbezogene Kritikfähigkeit									
Selektion / Kombination von Mediennutzung									
(Produktive) Partizipationsmuster									
Anschlusskommunikationen									

Abbildung 7-14: Übersicht Zuordnung der Dimensionen in Fragebogen C.

Folgende Tabelle zeigt die Zuordnungen der Fragen und das Kriterium der Auswertung:








Symbol	Dimension	Ausgewählte Fragen zur Beurteilung	Kriterium der Beurteilung
	Medienwissen + Medialitätsbewusstsein	7, 8, 10, 12, 13, 14, 15 als Gruppe	Vom Auswerter nach „richtig“ oder „falsch“
	Medienspezifische Rezeptionsmuster	36 bis 44 als Gruppe	Selbsteinschätzung auf einer 5stufigen Skala: „gar nicht“, „zugehaut“, „angefangen“, „fortgeschritten“ und „professionell“
		45 bis 56 als Gruppe	Selbsteinschätzung in Schulnoten von 1 bis 6
	Medienbezogene Genussfähigkeit	108 bis 110	Selbsteinschätzungen auf einer Skala von 0 bis 10
	Medienbezogene Kritikfähigkeit	66 67	Vom Auswerter nach der Qualität der Antworten
	Selektion / Kombination von Mediennutzung	21	Vom Auswerter nach der Häufigkeit der Antwort „Wikipedia“
		91	Vom Auswerter nach der Quantität der genannten Medien.
		95	Vom Auswerter nach der Qualität der genannten Medien
	(Produktive) Partizipationsmuster	96 (davon Antworten A, B, D, E, G, J, K, L, M und N)	Selbsteinschätzungen zu den (produktiven) Beispielen
	Anschlusskommunikationen	101 111 bis 113	Selbsteinschätzung der Häufigkeit (101 rein quantitativ, 111-113 auf eine Skala 0 bis 10)

Abbildung 7-15: Zuordnung der Fragen entlang der Dimensionen nach Groeben

7.8.7 Fragebogen C

7.8.7.1 Zielsetzung

Etwa zur Halbzeit der Untersuchung, nach einem Jahr, wollte der Verfasser einen „Messpunkt“ zur Medienkompetenzentwicklung setzen, der die Aussagen der Fragebögen B1 vom Beginn und B2 vom Ende im Sinne eines Paralleltests (Hussy, Schreier, & Echterhoff, 2013) qualitativ unterstützen konnte. Darüber hinaus sollten die Daten, wie sie im Fragebogen A zu den Themen Mediennutzung / Reflexion / Peeraspekte Freundschaften, Cliques (Treumann, Meister, Sander, & Hagedorn, 2007) / Selbstwirksamkeit (Jerusalem & Hopf, 2002) und Computersicherheit (Richter, Naumann, & Horz, 2010) ausschließlich bei den Medienscouts und einer kleinen Kontrollgruppe erhoben worden waren, auch im gesamten Jahrgang erhoben werden. Ein weiterer Grund für die Veränderung des Fragebogens lag in der Gefahr der Gewöhnung durch die Schülerinnen / Schüler, für die eine weitere Erhebung mit Fragebogen B2 etwa 9 Monate später geplant war¹⁶⁵.

Zu diesem Zweck entwickelte der Verfasser den standardisierten Fragebogen C (Original im Anhang), der mit dem gesamten Jahrgang 9 am Elsa-Brändström-Gymnasium durchgeführt wurde.

7.8.7.2 Methodisches Vorgehen

Es wurde wie folgt vorgegangen:

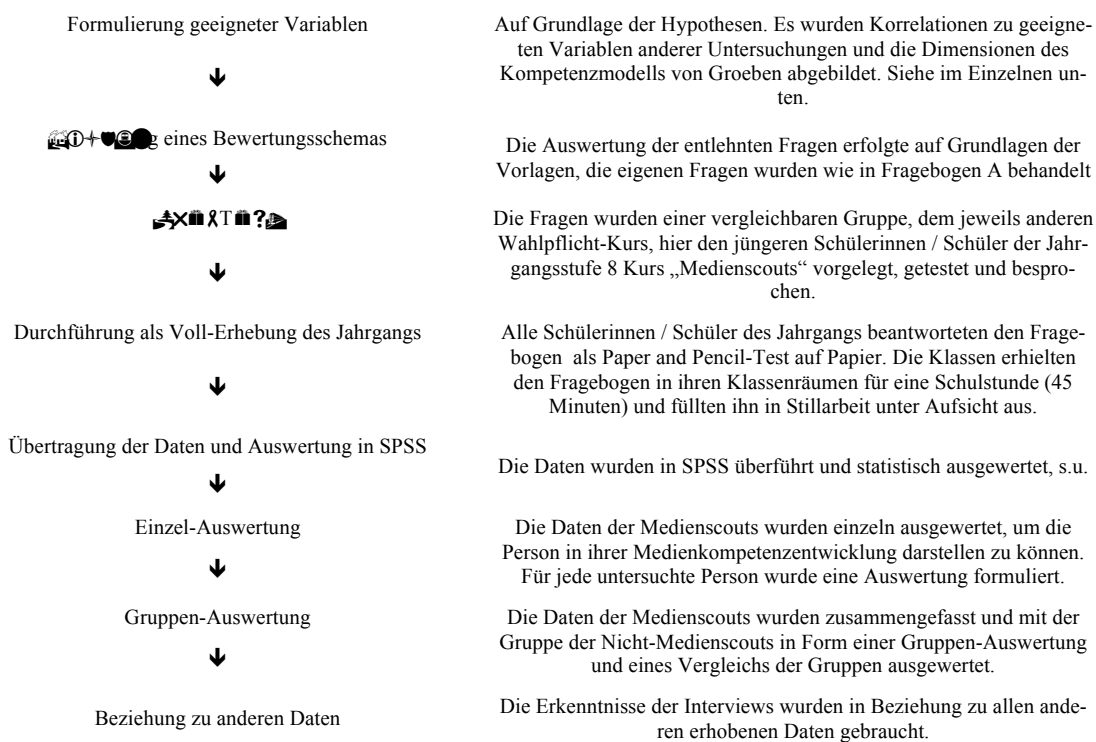


Abbildung 7-16: Übersicht Methodisches Vorgehen Fragebogen C

¹⁶⁵ Aus diesem Grunde wurden die Fragebögen A (mit LimeSurvey), B1 und B2 (mit Grafstat) und C (als Paper-and-Pencil) auch mit unterschiedlichen Verfahren erhoben.

In dieser Erhebung wurden Korrelationen mit Tests ähnlicher Gültigkeitsbereiche hergestellt (zur Begründung s.o.). Verwendet wurden:

- JIM-Studie 2011 (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, mpfs, 2011)
- Medienscouts NRW – Evaluationsbericht (Kerres, Rohs, & Heinen, 2012)
- Medienhandeln Jugendlicher: Mediennutzung und Medienkompetenz. Bielefelder Medienkompetenzmodell (Treumann, Meister, Sander, & Hagedorn, 2007)

Die Begründungen der einzelnen Fragen sind unten angegeben.

Folgende Fragen sind der Untersuchung „Medienhandeln Jugendlicher: Mediennutzung und Medienkompetenz. Bielefelder Medienkompetenzmodell“ (Treumann, Meister, Sander, & Hagedorn, 2007) entlehnt, aber im Einzelfall angepasst, im Einzelnen:

Frage (6)	entspricht Frage 17 (S. 722)
Frage (7)	ist an Frage 23 (S. 723-724) angelehnt. „Faulenzen, Ausruhen“ / „Ins Kino gehen“ / „Musik machen“ / „Veranstaltungen besuchen“ / „Feiern, Partys“ / „An Automaten spielen“ / „Fun-Sport“ / „Engagiere mich in Kirche und/oder Vereinen/Parteien“ / „Helfe zu Hause“ wurde wg. fehlender Relevanz für diese Untersuchung gestrichen. „Sport treiben“ wurde mit einem anderen Beispiel beschrieben (Kanu statt Reiten) und „Am Computer/Internet spielen oder arbeiten“ wurde getrennt in: „Computerspiele spielen (egal mit welchem Geräte)“, „Im Internet surfen (ohne Hausaufgaben)“ und „Am Computer arbeiten (Hausaufgaben bspw.)“ und „Kreatives am Computer machen (z.B. Bilder/Videos bearbeiten). „Andere (bitte nennen):“ wurde ergänzt
Frage (8)	ist an Frage 24 (S. 724) angelehnt, die Beispiele sind selbst an Produktive Partizipationsmuster digitaler Medien 2012 gewählt (s. Fragebogen)
Frage (10)	entspricht Frage 25 (S. 725)
Frage (13)	ist an Frage 33 (S. 729) entlehnt. Die „Zeitungen, Zeitschriften“ und „Comics sind zusammengefasst.
Frage (14)	ist an Frage 34 (S. 729) angelehnt, die Beispiele sind aktualisiert (s. Fragebogen)
Frage (15)	entspricht außer der Aufgabenstellung, die verkürzt formuliert und um „Software“ ergänzt wurde, Frage 36 (S. 730) (ebenfalls bei (Kerres, Rohs, & Heinen, 2012), dort Frage 4)
Frage (20)	ist an Frage 67 (S. 738) angelehnt, die Beispiele wurden teilweise aktualisiert („Software / Apps heruntergeladen“ statt „Software heruntergeladen“ bspw.) und Frage (21) ergänzt um eine Abfrage zum Thema Handy
Frage (21)	
Frage (22)	entspricht Frage 119 (S. 750) (ebenfalls bei (Kerres, Rohs, & Heinen, 2012), dort Frage 4)
Frage (23)	entspricht Frage 120 (S. 751) (ebenfalls bei (Kerres, Rohs, & Heinen, 2012), dort Frage 4)
Frage (24)	entspricht Frage 121 (S. 751)
Frage (31)	entspricht Frage 15 (s. 721)

Abbildung 7-17: Veränderungen der Fragen im Bielefelder Medienkompetenzmodell

Die folgenden Fragen sind der JIM-Studie 2011 (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, mpfs, 2011) entlehnt und angepasst, Im Einzelnen:

Frage (25)	entspricht Seite 9/10, „PC“ wurde ersetzt durch „Computer“, „regionale Politik“ durch „Oberhausener Politik“ und „Überregionale Politik“ durch „Große“ Politik, zum Beispiel aus der Hauptstadt Berlin“
Frage (26)	entspricht S. 13
Frage (27)	entspricht S. 18
Frage (28)	ist angelehnt an S. 30 JIM-Studie 2011, die Frage wurde ergänzt um die Abfrage Tablet-PC, iPad oder ähnliches / Handy / Smartphone. „Internet-Zugang“ wurde beschrieben als „Internet-Zugang, egal auf welchem Weg“. Der Auftrag wurde umformuliert in: „Kreuze hier bitte an, was du persönlich besitzt (also, worauf du in der Regel jederzeit Zugriff hast):“
Frage (29)	entspricht S. 32, der „Tablet-PC“ wurde sprachlich ergänzt um „Tablet-PC/iPad“.
Frage (30)	ist angelehnt an S. 33, hier abgefragt als „nie“, „selten“, „manchmal“, „häufig“ und der Punkt „Kommunikation“ mit Beispielen erläutert.
Frage (33)	entspricht S. 51
Frage (34)	entspricht S. 49

Abbildung 7-18: Anpassung der Fragen der JIM-Studie 2011

Die folgenden Fragen sind entlehnt der Befragung von „Ur-Scouts“, die dem Evaluationsbericht der Medienscouts NRW (Kerres, Rohs, & Heinen, 2012) zugrundeliegt.

Frage (15)	bei Kerres et al. Frage 14, die Fragestellung wurde geändert ¹⁶⁶ in „Du hast ein neues Gerät oder eine neue Software. Wie gehst du vor?“ (Frage ebenfalls bei Treumann)
Frage (35)	dort Frage 12, das Wort „Social Networks“ ist ersetzt durch „Social Communities“, „Websites“ durch „Websei-

¹⁶⁶ Die Änderungen der Fragen sollten vor allem Vereinfachungen mit Blick auf die Zielgruppe der 15-jährigen Jugendlichen sein, keine inhaltlichen Veränderungen darstellen. D.h. die Qualität der Frage sollte bestehen bleiben. Meine Tätigkeit als Lehrer hat mich gelehrt, dass zu lange Arbeitsanweisungen nicht mehr sorgfältig gelesen werden.

	ten“
Frage (36)	dort Frage 15
Frage (37)	dort Frage 16, Frage geändert in „Wie schätzt du diese Aussagen ein?“ (statt „Wie schätzt du die folgenden Aussagen ein?) (Diese Frage wiederum ist dort entlehnt aus „Inventar zur Computerbildung (INCOBI-R), (Richter, Naumann, & Horz, 2010))
Frage (38)	dort Frage 9, Frage geändert in „Jetzt geht es mal nicht nur um Medien! Kreuze die Antwort an, die am besten auf dich passt! (Es gibt kein richtig oder falsch) statt „Die folgenden Fragen beziehen sich jetzt nicht mehr nur auf Medien. Kreuze im Folgenden zu jeder Frage diejenige Antwortoption an, die am besten auf dich passt. Dabei gibt es kein richtig oder falsch in der Lösung“.
Frage (39)	dort Frage 3, Frage geändert in ¹⁶⁷ : „Jetzt geht es darum, wie du etwas im Internet einschätzen kannst. Bitte kreuze wiederum die Antwort an, die am besten auf dich zutrifft“ statt „Kreuze bitte auch im Folgenden wieder an, inwieweit Du der Frage zustimmst.“
Frage (40)	dort Frage 7
Frage (41)	dort Frage 5, geändert in „Bitte schreibe die Zahl auf:“ statt „Bitte schreibe deine Antwort hier:“
Frage (42)	dort Frage 6
Frage (43)	dort Frage 8, geändert in „Hier geht es um die Aspekte der Zusammenarbeit mit anderen.“ statt „Bitte gib auch beim nächsten Frageblock an, inwieweit du den Aussagen zustimmst“.

Abbildung 7-19: Anpassung der Fragen aus der Evaluationsstudie Medienscouts

7.8.7.3 Pre-Test

Am 3. September 2012 wurde ein Pre-Test mit dem WP-Kurs Medienscouts des 8. Jahrgangs durchgeführt¹⁶⁸. Daran nahmen 19 Schülerinnen / Schüler teil. Es stellte sich heraus, dass der Fragebogen von allen Schülerinnen / Schülern in 45 Minuten zu bewältigen war, über die Hälfte war bereits nach 35 Minuten fertig. Während des Tests tauchten kleinere Rechtschreibfehler, doppelte Antworten und unklare Formulierungen auf, die daraufhin geändert wurden:

Es war unklar, wie die Schülerinnen / Schüler verfahren sollen, wenn sie eine Frage gar nicht beantworten können. Der **Einleitungstext** wurde um den Satz „Kannst du eine Frage gar nicht beantworten, dann lasse die Antwort bitte aus.“ ergänzt. Das kam bei Frage 9 („Wenn du etwas – wie in Frage 8 - selbst erstellt hast, veröffentlichst du es? Wenn ja, wo? „) deutlich heraus, die aber nicht verändert wurde.

Frage 17 „Wie viele Stunden am Tag guckst du tatsächlich auf einen Bildschirm? (egal welches Gerät“) war unklar, weshalb die Antwort ergänzt wurde um „,auch auf den Fernseher“.

Bei **Frage 26** wurde von den Jugendlichen richtigerweise angemerkt, dass die Antwort „Kino“ für einen täglichen oder mehrmals wöchentlichen Besuche ungeeignet ist. Um die Vergleichbarkeit mit der JIM-Studie beizubehalten, wurde es aber nicht geändert.

Bei **Frage 36** hatte sich eine doppelte Antwort eingeschlichen, die gelöscht wurde, in **Frage 38** fehlte ein Buchstabe, bei **Frage 39** das Wort „bin“ bei Antwortmöglichkeit 2 („Ich bin in der Lage, die richtigen Worte...“

Einige Schwierigkeiten bereiteten auch die Formulierungen in **Frage 44**, in der die Dimensionen nach Groeben als kurze Aussagen abgefragt werden. Es wurde folgendermaßen vereinfacht: „Ich weiß viel über Hintergründe von Medien, zum Beispiel über die Gesetze dazu oder politische Zusammenhänge oder wirtschaftliche Interessen“ / „Ich kann gut un-

¹⁶⁷ Dies ein Gegenbeispiel dazu. Hier hatte ich den Eindruck den Zweck der Frage erläutern zu müssen.

¹⁶⁸ Wenn man so will mit den Nachfolgern der untersuchten Gruppe.

terscheiden, ob es sich um die Realität handelt oder nicht“ / „Ich nutze viele verschiedene Geräte und Software, immer genau diejenigen, die ich gerade brauche (zur Unterhaltung, zur Information oder zur Kommunikation zum Beispiel)“ / „Ich rede regelmäßig mit anderen über das, was ich im Internet (bei Facebook oder YouTube zum Beispiel) erlebe“

7.8.7.4 Durchführung

Im September 2012 wurden, etwa zur Halbzeit des Untersuchungszeitraums, Daten in Form des standardisierten Fragebogens C (Original im Anhang) als Paralleltest zu B1 und B2 erhoben, wie diese als Vollerhebung des gesamten Jahrgangs¹⁶⁹ mit denselben Schülerinnen / Schülern. Aus organisatorischen Gründen und aus Gründen der Gewöhnung zu den Fragebögen B1 und B2 wurde dieser Fragebogen in Papierform („Paper-and-Pencil-Test“) verteilt. Die einzelnen Klassen der Jahrgangsstufe 9 (9a bis 9d) hatten jeweils 45 Minuten Zeit zum Ausfüllen. In dieser Zeit arbeiteten die Schülerinnen / Schüler unter Aufsicht des Verfassers in Still- und Einzelarbeit.

7.8.7.5 Kontrollgruppe

Als Kontrollgruppe diente die Gruppe der Nicht-Medienscouts ($N=67$). In diesen Befragungen ging es um die Beschreibung der Medienkompetenz, die auch im Vergleich mit denjenigen Jugendlichen dargestellt werden sollte, die Nicht-Medien Scout sind (vgl. Hypothesen in Kapitel 6 oben).

7.8.7.6 Abbildung der Dimensionen

Der Original-Fragebogen sowie die ausführliche Zuordnung der Variablen finden sich im Anhang.

Folgendermaßen wurden die Dimensionen nach Groeben in den Fragen abgebildet:

Dimensionen / Fragen	8-9	11-12	13	14	15	20-21	27	32	34-35	39	44
Medienwissen + Medialitätsbewusstsein											
Medienspezifische Rezeptionsmuster											
Medienbezogene Genussfähigkeit											
Medienbezogene Kritikfähigkeit											
Selektion / Kombination von Mediennutzung											
(Produktive) Partizipationsmuster											
Anschlusskommunikationen											

Abbildung 7-20: Abbildung der Dimensionen nach Groeben in Fragebogen C

¹⁶⁹ Zu Zeitpunkt von Fragebogen C war dies der frischgebackene Jahrgang 9, kurz nach den Sommerferien.

7.8.7.7 Auswertungsschema

Wie in Fragebogen A.

7.8.8 Statistische Methoden

Die Erhebungen (Fragebögen A, B und C) wurden deskriptivstatistisch ausgewertet und die Unterschiede zwischen Medienscouts und Nicht-Medienscouts geprüft. Alle Original-Auswertungen in SPSS finden sich im Anhang. Die statistischen Verfahren in der Übersicht:

Ergebnisse der Fragebögen A, B1, B2 und C

↓			
Deskriptivstatistische Auswertung			
Unterscheidung nach	↓		
	Kardinal skaliert		Kategorial skaliert
	metrisch		ordinal nominal
	↓		↓ ↓
Test-Verfahren	Kolmogorov-Smirnov-Test ¹⁷⁰ und Q-Q-Diagramm		
Unterscheidung nach	↓	↓	Mehrstufige Variablen ¹⁷¹ Zweistufige Variablen
	Normalverteilung	Nicht-Normalverteilung	
	↓	↓	↓ ↓
Test-Verfahren	t-Test	Mann-Whitney-U-Test	
			Chi-Quadrat-Test nach Pearson

Abbildung 7-21: Übersicht Statistische Methoden in den Fragebögen.

¹⁷⁰ Sollten beide Ergebnisse im Widerspruch stehen, wird auf die grafische Auswertung verwiesen.

¹⁷¹ Mehrstufige Variablen sind mit mehr als 4 Stufen definiert. Variablen mit weniger als 5 Stufen sind hier als pseudo-metrisch interpretiert, s.o..

Manchmal nutze ich das Internet auch für die Schule, was aber eher selten der Fall ist. (W04)

8 Ergebnisse

Die Nummerierung, z.B. im Titel der Grafiken, entspricht der o.a. Systematik, so den Texten (z.B. T17) bzw. den Fragebögen A, B1, B2 und C sowie der laufenden Nummer der Frage im Fragebogen. Dementsprechend ist A.20 die 20. Frage im Fragebogen A (Originale im Anhang).

8.1 Alters- und Geschlechterverteilung der schriftlichen Befragungen

8.1.1 Fragebogen A

Hier werden die Alters- und Geschlechterverteilung des Fragebogens A dargestellt.

Die Gruppe der befragten Jugendlichen bestand im November 2011 mit dem Fragebogen A aus $N=36$ Schülerinnen / Schüler des Jahrgangs 8, davon 20 Medienscouts. Folgende Tabellen zeigen die Altersverteilung im Fragebogen A in der deskriptivstatistischen Zusammenfassung:

A.20: Alter		
N	Gültig	36
	Fehlend	0
Mittelwert		13,22
Median		13,00
Standardabweichung		,540
Varianz		,292
Minimum		12
Maximum		14

Tabelle 8-1: Deskriptivstatistik A.20

A.20 Altersverteilung			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	12	2	5,6
	13	24	66,7
	14	10	27,8
	Gesamt	36	100,0

Tabelle 8-2: Altersverteilung des Fragebogens A

Die Altersstruktur der Stichprobe lag zum Zeitpunkt der Fragebogenerhebung zwischen 12 Jahre (2 Personen), 13 Jahren (24 Personen) bis zu 14 Jahren (10 Personen). Die Altersstruktur zwischen Medienscouts und Kontrollgruppe unterschied sich: Medienscouts 0% 12 Jahre, 60% 13 Jahre, 40% 14 Jahre; Mitschülerinnen / Mitschüler 13% 12 Jahre, 75% 13 Jahre, 13% 14 Jahre). Folgende Grafiken zeigen die Altersverteilung der Befragten in absoluten Zahlen und in prozentualer Darstellung:

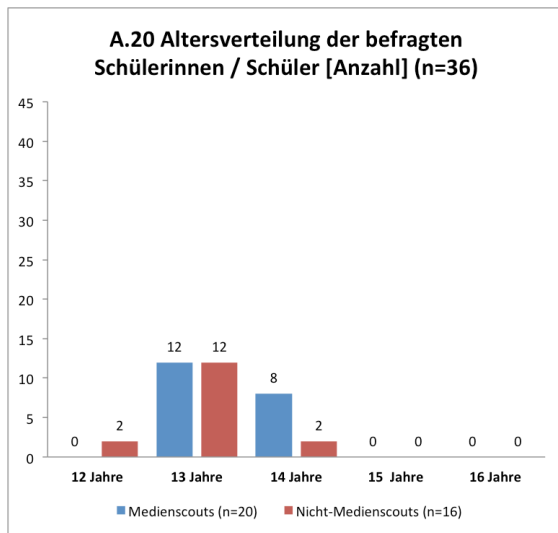


Abbildung 8-1: Altersverteilung Medienscouts – Nicht-Medienscouts im Fragebogen A (A20) [Anzahl]

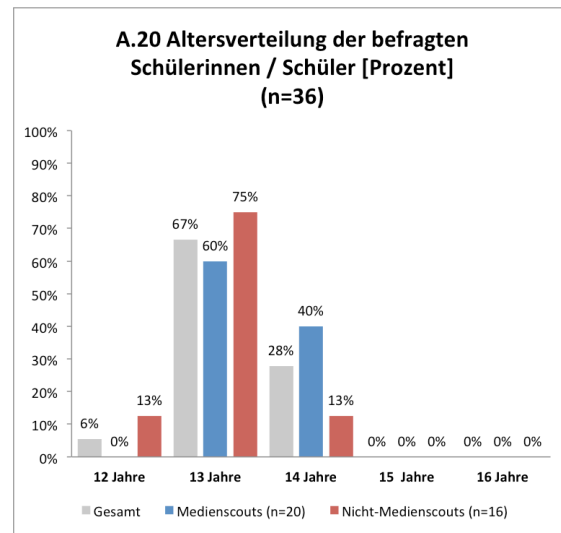


Abbildung 8-2: Altersverteilung Medienscouts – Nicht-Medienscouts im Fragebogen A (A20) [Prozent]

Die Verteilung von (männlichen) Schüler und (weiblichen) Schülerinnen der Medienscouts zu ihren Mitschülerinnen / Mitschüler (als Nicht-Medienscouts) ist ähnlich. Die Geschlechterverteilung in der tabellarischen Darstellung:

A.18 Geschlechterverteilung			
Gültig		Häufigkeit	Prozent
	weiblich	16	44,4
	männlich	20	55,6
	Gesamt	36	100,0

Tabelle 8-3: Geschlechterverteilung des Fragebogens A

Während es bei den Medienscouts eine Verteilung von 8 Mädchen (=40%) und 12 Jungen (=60%) gibt, so ist die Verteilung bei den hier befragten Nicht-Medienscouts 7 Mädchen (=44%) und 9 Jungen (=56%), für die Gesamtgruppe beträgt die Verteilung bei $N=36$: 20 Jungen (=56%) und 16 Mädchen (=44%).

8.1.2 Fragebogen B1

Hier werden die Alters- und Geschlechterverteilung des Fragebogens B1 dargestellt.

Die Gruppe der befragten Schülerinnen / Schüler im Fragebogen B1 (Januar 2012) bestand aus $N=86$ Schülerinnen / Schüler des Jahrgangs 8, davon 20 Medienscouts. Folgende Tabellen zeigen die Altersverteilung im Fragebogen B1 in der deskriptivstatistischen Zusammenfassung:

B1.4: Alter		
N	Gültig	86
	Fehlend	0
Mittelwert		13,51
Median		14,00
Standardabweichung		,646
Varianz		,418
Minimum		12
Maximum		15

Tabelle 8-4: Deskriptivstatistik B1.4

B1.4: Alter			
Gültig		Häufigkeit	Prozent
	12	5	5,8
	13	34	39,5
	14	45	52,3
	15	2	2,3
	Gesamt	86	100,0

Tabelle 8-5: Altersverteilung des Fragebogens B

Die Altersstruktur der Stichprobe lag zum Zeitpunkt der Fragebogenerhebung zwischen 12 Jahre (5 Personen) über 13 Jahre (27 Personen) bis zu 14 Jahren (32 Personen) und 15 Jahre (2 Personen). Die Altersstruktur zwischen Medienscouts und Kontrollgruppe unterschied sich: Während die Medienscouts zu 35% aus 13-Jährigen und 65% aus 14-Jährigen bestanden, waren die Nicht-Medienscouts zu 41% 13 Jahre alt und zu 48% 14 Jahre alt. Folgende Grafiken zeigen die Altersverteilung der Befragten in absoluten Zahlen und in prozentualer Darstellung:

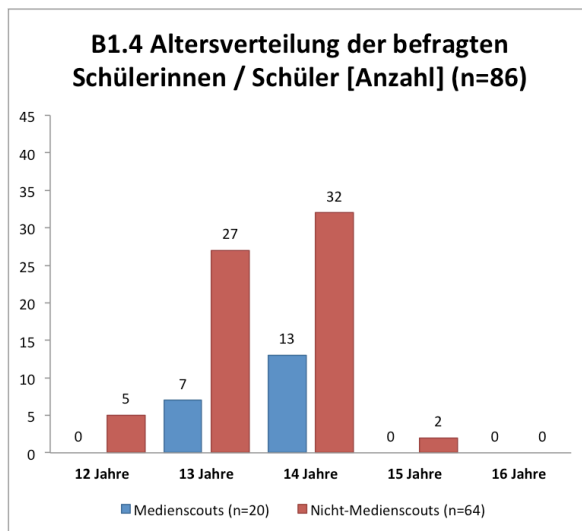


Abbildung 8-3: Altersverteilung Medienscouts – Nicht-Medienscouts im Fragebogen B1 (B1.4) [Anzahl]

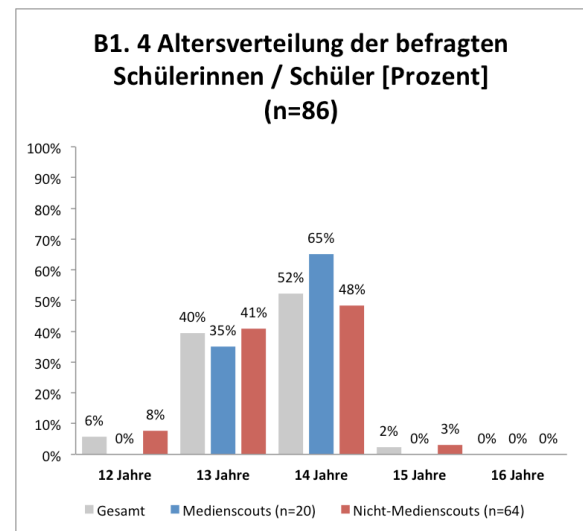


Abbildung 8-4: Altersverteilung Medienscouts – Nicht-Medienscouts im Fragebogen B1 (B1.4) [Prozent]

Die Verteilung von (männlichen) Schülern und (weiblichen) Schülerinnen in der Gruppe der Medienscouts differierte zu ihren Mitschülerinnen / Mitschülern. Die Geschlechterverteilung in der tabellarischen Darstellung:

B1.1 Geschlechterverteilung			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	weiblich	50	58,1
	männlich	36	41,9
	Gesamt	86	100,0

Tabelle 8-6: Geschlechterverteilung des Fragebogens B1

Während es bei den Medienscouts eine Verteilung von 12 Jungen (=60%) und 8 Mädchen (=40%) gibt, so ist die Verteilung beim Rest der Jahrgangsstufe 24 Jungen (=36%) und 43 Mädchen (=64%), für die Gesamtgruppe beträgt die Verteilung bei N=86 36 Jungen (=42%) und 50 Mädchen (=58%).

8.1.3 Fragebogen C

Hier werden die Alters- und Geschlechterverteilung des Fragebogens C dargestellt. Die Gruppe der befragten Schülerinnen / Schüler bestand im September 2012 mit dem Fragebogen C aus N=87 Schülerinnen / Schüler des Jahrgangs 9, davon 20 Medienscouts.

Folgende Tabellen zeigen die Altersverteilung im Fragebogen C in der deskriptivstatistischen Zusammenfassung:

C.2 Alter		
N	Gültig	87
	Fehlend	0
Mittelwert		14,25
Median		14,00
Standardabweichung		,614
Varianz		,377
Minimum		13
Maximum		16

Tabelle 8-7: Deskriptivstatistik C.2

C.2: Alter			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	13	6	6,9
	14	55	63,2
	15	24	27,6
	16	2	2,3
	Gesamt	87	100,0

Tabelle 8-8: Altersverteilung des Fragebogens C

Die Altersstruktur der Stichprobe lag zum Zeitpunkt der Fragebogenerhebung zwischen 13 Jahre (6 Personen) über 14 Jahre (55 Personen) und 15 Jahren (24 Personen) bis zu 16 Jahren (2 Personen). Die Altersstruktur zwischen Medienscouts und Kontrollgruppe unterschied sich wie folgt: Medienscouts 0% 13 Jahre, 70% 14 Jahre, 30% 15 Jahre und 0% 16 Jahre); Mitschülerinnen / Mitschüler 4% 13 Jahre, 66% 14 Jahre, 27% 15 Jahre und 3% 16 Jahre. Folgende Grafiken zeigen die Altersverteilung der Befragten in absoluten Zahlen und in prozentualer Darstellung:

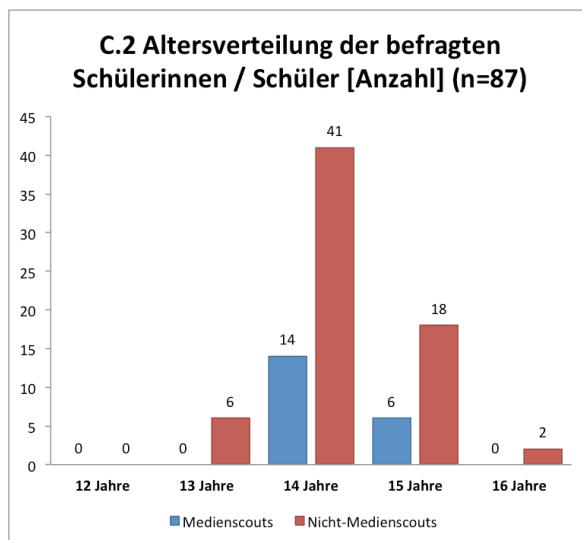


Abbildung 8-5: Altersverteilung Medienscouts – Nicht-Medienscouts im Fragebogen C (C.2) [Anzahl]

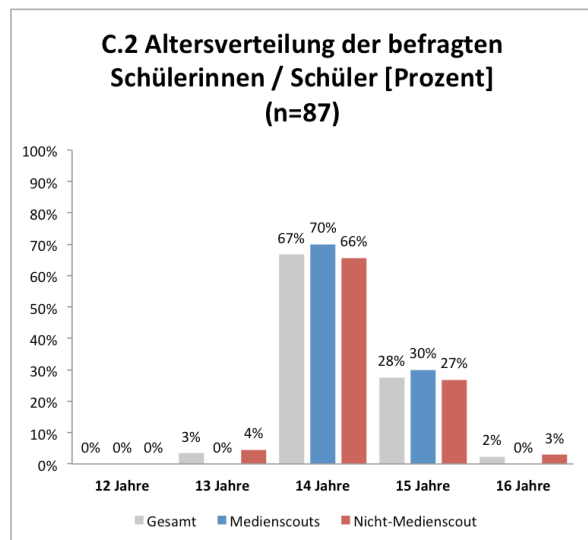


Abbildung 8-6: Altersverteilung Medienscouts – Nicht-Medienscouts im Fragebogen C (C.2) [Prozent]

Die Verteilung von (männlichen) Schüler und (weiblichen) Schülerinnen der Medienscouts differierte zu ihren Mitschülerinnen / Mitschülern: Die Geschlechterverteilung in der tabellarischen Darstellung:

C.3: Geschlecht			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	weiblich	51	58,6
	männlich	36	41,4
	Gesamt	87	100,0

Tabelle 8-9: Geschlechterverteilung des Fragebogens C

Während es bei den Medienscouts eine Verteilung von 12 Jungen (=60%) und 8 Mädchen (=40%) gab, so war die Verteilung beim Rest der Jahrgangsstufe 24 Jungen (=36%) und 43

Mädchen (=64%), für die Gesamtgruppe beträgt die Verteilung bei $N=87$ 36 Jungen (=41%) und 51 Mädchen (=59%).

8.1.4 Fragebogen B2

Hier werden die Alters- und Geschlechterverteilung des Fragebogens B2 dargestellt.

Fragebogen B2 wurde als Re-Test zu B1 nach 15 Monaten durchgeführt. Es nahmen $N=84$ Schülerinnen und Schüler des Jahrgangs 9 an der Umfrage teil, davon wiederum 20 Medienscouts und 64 Nicht-Medienscouts. Folgende Tabellen zeigen die Altersverteilung im Fragebogen B2 in der deskriptivstatistischen Zusammenfassung:

B2.4: Alter		
N	Gültig	84
	Fehlend	0
Mittelwert		14,65
Median		15,00
Standardabweichung		,591
Varianz		,349
Minimum		14
Maximum		16

Tabelle 8-10: Deskriptivstatistik B2.4

B2: Alter			
Gültig		Häufigkeit	Prozent
	14	34	40,5
	15	45	53,6
	16	5	6,0
	Gesamt	84	100,0

Tabelle 8-11: Altersverteilung des Fragebogens B2

Die Altersverteilung reichte von 14-Jährigen und 15-Jährigen zu insgesamt fünf Personen im Alter von 16 Jahren. Folgende Grafiken zeigen die Altersverteilung der Befragten in absoluten Zahlen und in prozentualer Darstellung:

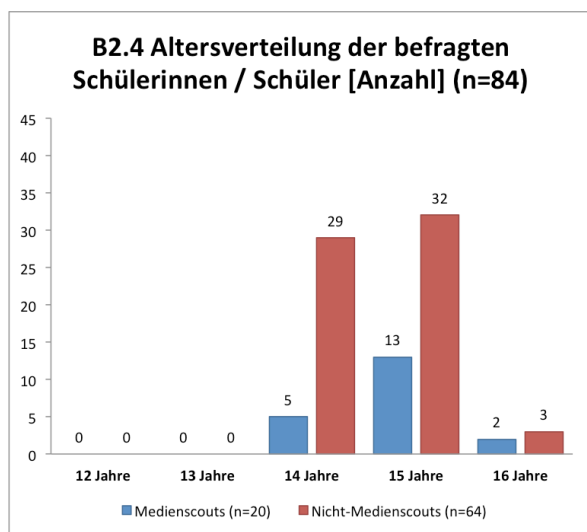


Abbildung 8-7: Altersverteilung Medienscouts – Nicht-Medienscouts im Fragebogen B2 [Anzahl]

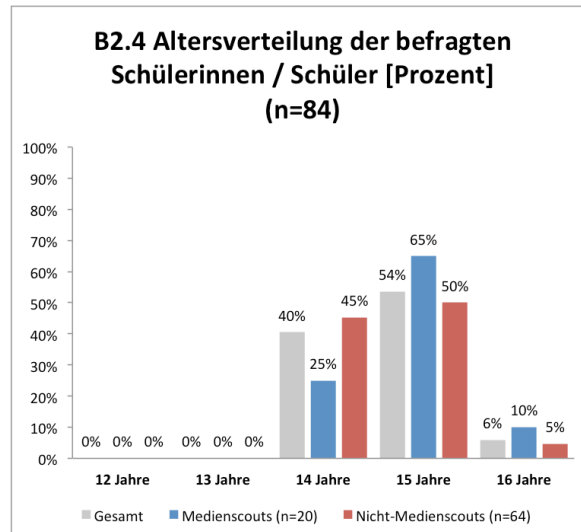


Abbildung 8-8: Altersverteilung Medienscouts – Nicht-Medienscouts im Fragebogen B2 [Prozent]

Der Anteil von Jungen und Mädchen ist 42% zu 58%. Die Geschlechterverteilung in der tabellarischen Darstellung:

B2.1: Geschlecht			
Gültig		Häufigkeit	Prozent
	weiblich	47	56,0
	männlich	37	44,0
	Gesamt	84	100,0

Tabelle 8-12: Geschlechterverteilung des Fragebogens B2

Auch hier zeigte sich wieder der Unterschied in der Verteilung von Jungen und Mädchen, bei den Medienscouts von 12 Jungen (60%) zu 8 Mädchen (=40%), bei der übrigen Jahrgangsstufe von 25 Jungen (=39%) und 39 Mädchen (=61%).

8.1.5 Statistische Auswertung auf Normalverteilung

Es wurde eine statistische Auswertung auf Normalverteilung der metrischen Daten im Kolmogorov-Smirnov-Test und in Q-Q-Diagrammen durchgeführt. In den Fragebögen A und C sind in keinem Fall eine Normalverteilung erkennbar. Für folgende Variablen der Fragebögen B1 und B2 wurde in der grafischen Darstellung eine Normalverteilung beobachtet und dementsprechend der t-Test durchgeführt: Bx.7-17 / Bx.105 / Bx.106 / Bx.109 / Bx.110 / Bx.111, Bx.112 und Bx.113.

In der weiteren Beschreibung der Hypothesenüberprüfung wird die statistische Auswertung auf Signifikanz (*t*-Test, Mann-Whitney-*U*-Test oder Pearson Chi-Quadrat-Test) jeweils bei den Ergebnissen beschrieben.

8.1.5.1 Metrische Daten im Fragebogen A

A. Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest									
	A.14 Twitter	A.14 YouTube	A.14 MySpace schülerVZ	A.14 Online- Groups	A.14 Message Boards	A.14 Online- Spiele	A.14 Blog- ging	A.14 Podcas- ting	A.20 Alter
<i>N</i>	32	34	34	30	31	34	30	30	36
Parameter der Normal- verteilung ^{a,b}	Mittelwert	1,70	3,97	3,24	,13	,74	2,42	,53	13,22
	Standardab- weichung	7,523	5,904	7,964	,556	2,121	4,447	1,884	,540
Extremste Differenzen	Absolut	,475	,267	,374	,495	,416	,332	,411	,382
	Positiv	,475	,267	,374	,495	,416	,332	,411	,382
	Negativ	-,410	-,251	-,342	-,405	-,363	-,293	-,389	-,285
Statistik für Test	,475	,267	,374	,495	,416	,332	,411	,465	,382
Asymptotische Signifikanz (2- seitig)	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c

a. Die zu testende Verteilung ist eine Normalverteilung.

b. Aus den Daten berechnet.

c. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors.

Tabelle 8-13: Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest für metrische Daten im Fragebogen A

8.1.5.2 Metrische Daten im Fragebogen B1

B1 Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest																	
		Alter B1.6	B1.7-17 Fragen7b is17	B1.96 Fähig- keit_sof ort	B1.101 Unter- hal- tung_Mi tschüler	B1.102 Compu- terspie- le_Beein- flussung durch Freunde	B1.103 Compu- terspie- le_Beein- flussung durch Eltern	B1.104 Compu- terspie- le_Beein- flussung durch Lehrer	B1.105 Han- dy_Beei- nflus- sung durch Freunde	B1.106 Han- dy_Beei- nflus- sung durch Eltern	B1.107 Han- dy_Beei- nflus- sung durch Lehrer	B1.108 Beliebt- heit_Han dy	B1.109 Beliebt- heit_Yo uTube	B1.110 Beliebt- heit_Fac ebook	B1.111 Nutzungs- moti- ve_erläu- tern_Fre und	B1.112 Nutzungs- moti- ve_erläu- tern_Elter n	B1.113 Nutzungs- moti- ve_erläu- tern_Gro ßeltern
N		86	86	86	85	86	86	85	85	85	78	86	86	86	86	86	86
Parameter der Normalver- teilung ^{a,b}	Mittelwert	13,51	5,66	6,36	6,04	3,43	3,48	3,38	3,89	3,40	3,38	7,28	6,99	7,23	7,41	4,65	3,28
	Stan- dardabwei- chung	,646	2,145	4,357	16,824	2,860	2,997	3,196	2,944	2,800	3,050	3,055	2,319	2,660	2,133	2,274	2,561
Extremste Differenzen	Absolut	,322	,109	,152	,406	,238	,247	,301	,187	,240	,296	,213	,133	,200	,179	,194	,180
	Positiv	,239	,100	,152	,406	,238	,247	,301	,187	,240	,296	,187	,114	,149	,173	,194	,180
	Negativ	-,322	-,109	-,112	-,360	-,198	-,204	-,229	-,163	-,196	-,217	-,213	-,133	-,200	-,179	-,099	-,140
Statistik für Test		,322	,109	,152	,406	,238	,247	,301	,187	,240	,296	,213	,133	,200	,179	,194	,180
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)		,000 ^c	,013 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,001 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c

a. Die zu testende Verteilung ist eine Normalverteilung.

b. Aus den Daten berechnet.

c. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors.

Tabelle 8-14: Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest für metrische Daten im Fragebogen B1

8.1.5.3 Metrische Daten im Fragebogen B2

B2 Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest																	
		Alter B2.6	B2.7-17 Fragen7bis17	B2.96 Fähigkeit,sofort	B2.101 Unterhaltung,Mitschüler	B2.102 Computerspiele,Beeinflussung durch Freunde	B2.103 Computerspiele,Beeinflussung durch Eltern	B2.104 Computerspiele,Beeinflussung durch Lehrer	B2.105 Handy,Beeinflussung durch Freunde	B2.106 Handy,Beeinflussung durch Eltern	B2.107 Handy,Beeinflussung durch Lehrer	B2.108 Beliebtheit,Handy	B2.109 Beliebtheit,Yo uTube	B2.110 Beliebtheit,Fac ebook	B2.111 Nutzungs-motive,erläu tern Fre und	B2.112 Nutzungs-motive,erläu tern Elte rn	B2.113 Nutzungs-motive,erläu tern Gro ßeltern
N		84	84	84	83	84	84	84	84	84	82	84	84	84	84	84	84
Parameter der Normalverteilung ^{a,b}	Mittelwert	14,65	6,86	7,50	6,10	4,32	2,55	1,87	4,79	2,73	1,90	8,07	7,64	7,98	7,60	5,15	4,32
	Standardabweichung	,591	2,703	3,730	17,019	2,435	1,571	1,387	2,551	2,119	1,726	1,974	2,408	2,106	2,060	2,544	2,966
	Extremste Differenzen	Absolut	,316	,157	,135	,407	,114	,196	,284	,175	,241	,307	,205	,152	,234	,185	,151
	Positiv	,271	,157	,135	,407	,111	,196	,284	,175	,241	,307	,164	,152	,168	,146	,151	,130
	Negativ	-,316	-,103	-,130	-,360	-,114	-,162	-,265	-,088	-,208	-,301	-,205	-,140	-,234	-,185	-,103	-,095
Statistik für Test		,316	,157	,135	,407	,114	,196	,284	,175	,241	,307	,205	,152	,234	,185	,151	,130
Asymptotische Signifi- kanz (2-seitig)		,000 ^c	,000 ^c	,001 ^c	,000 ^c	,009 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,001 ^c
a. Die zu testende Verteilung ist eine Normalverteilung.																	
b. Aus den Daten berechnet.																	
c. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors.																	

a. Die zu testende Verteilung ist eine Normalverteilung.

b. Aus den Daten berechnet.

c. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors.

Tabelle 8-15: Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest für metrische Daten im Fragebogen B2

8.1.5.4 Metrische Daten im Fragebogen C

C. Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest											
		C.2 Alter	C.16 Stunden online	C.17 Stunden Bild- schirm	C.18 Neuigkei- ten aus dem Internet	C.19 Handy in der Hand	C.31 älterer Bruder	C.31 jüngerer Bruder, Schwester	C.31 ältere Schwester	C.31 jüngere Schwester	C.41 Anzahl Freunde
N		87	86	86	77	73	87	87	87	87	82
Parameter der Normalvertei- lung ^{a,b}	Mittelwert	14,25	8,69	6,84	19,09	105,15	,33	,20	,29	,28	6,79
	Standardab- weichung	,614	7,642	4,270	37,933	150,926	,564	,427	,589	,521	5,086
	Extremste										
	Differenzen	Absolut	,361	,220	,182	,348	,243	,435	,492	,457	,449
	Positiv	,361	,220	,182	,348	,226	,435	,492	,457	,449	,203
	Negativ	-,271	-,157	-,129	-,307	-,243	-,277	-,324	-,313	-,298	-,143
Statistik für Test		,361	,220	,182	,348	,243	,435	,492	,457	,449	,203
Asymptotische Signifikanz (2- seitig)		,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c
a. Die zu testende Verteilung ist eine Normalverteilung.											
b. Aus den Daten berechnet.											
c. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors.											

a. Die zu testende Verteilung ist eine Normalverteilung.

b. Aus den Daten berechnet.

c. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors.

Tabelle 8-16: Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest für metrische Daten im Fragebogen C

8.2 Hypothesenüberprüfung

Hier sollen die Ergebnisse dargestellt werden, die Rückschlüsse zu den Hypothesen 1 bis 9 zulassen.

Um Doppelungen zu vermeiden, sind die Bezüge zur Hypothese 8 jeweils als Vergleich der Medienscouts mit den Kontrollgruppen in der Darstellung der Hypothesen 1 bis 7 und 9 aufgeführt.

8.2.1 Hypothese 1: Medienwissen und Medialitätsbewusstsein

Laut Hypothese 1 ist davon auszugehen, dass sich im Mittel eine Erweiterung des Medienwissens, vor allem zum Thema Internet, beschreiben lässt. Sie wird im Folgenden anhand folgender Erhebungen und Variablen untersucht¹⁷²:

- Interviews, Äußerungen aus den Interviews, die Rückschlüsse auf das Medienwissen der Schülerinnen und Schüler zulassen,
- A.4, einer Fragebatterie zur Bewertung von Medien und ihren Inhalten als Teil von Medienhandeln,
- B1.7-17 und B2.7-17, einer Fragebatterie mit der Überprüfung von Medienwissen anhand konkreter Beispiele, in B1 erhoben und 15 Monate später in B2, um eine zeitliche Entwicklung darstellen zu können¹⁷³,
- C.33, einer Frage zum Sicherheitsgefühl bei der Facebook-Nutzung, worin sich das Wissen um die Risiken dieser Anwendung zeigt,
- C.44, der Selbsteinschätzung der Dimension „Medienwissen und Medialitätsbewusstsein“,
- T02, ausgewählten Zitaten aus der Klausur „Ich in der digitalen Welt“, die Rückschlüsse zur Hypothese 1 (Medienwissen und Medialitätsbewusstsein) zulassen,
- T06, der Abfrage zum Vorwissen der Schülerinnen und Schüler,
- T05, einem Reflexionsbogen zum Thema „Internet und Sicherheit“ mit der Darstellung des Wissens der Medienscouts und
- B1.5 und B1.6 sowie der Wiederholung in B2.5 und B2.6, Text-Antworten aus dem Fragebogen, die mit zwei Beispielen („Kart-Fahrer“ und „Prominente und Twitter“) das Medialitätsbewusstsein der Schülerinnen und Schüler im zeitlichen Längsschnitt erhoben

¹⁷² Hier und im Weiteren in der chronologischen Reihenfolge der Darstellung.

¹⁷³ Dies gilt hier und im Weiteren: Fragebogen B2 als Re-Test zu B1.

8.2.1.1 Interviews

Beim Wissen über Medien geht es für Groeben um die Kenntnisse der Nutzerinnen und Nutzer im Alltag“ (Groeben, 2002b). In den Interviews vom November 2011 nannten die 20 Medienschouts Allgemein- und Alltagswissen (Kenntnis von z.B. Social Community, Text-Verarbeitungs-Software, digitaler Bildbearbeitung etc.) ihrer Mediennutzung:

M01: In Word Dokumente schreiben, chatten, also das kann man halt jeder, (.) PowerPoint Präsentationen machen, Excel Tabelle machen. (.)

M03: Ich kann ein bisschen programmieren und ich kann Computer spielen. Ich kann HTML programmieren, ein bisschen C+, das war's.

M05: (.) Also ich kann, also ich kann auf jeden Fall Programme installieren, also wenn ich mir ein Spiel kauf, kann ich mir das dann installieren. Ich kann (.) die Festplatte formatieren und (.) ja, Programme öffnen kann ich natürlich und (.) halt ja.

M06: Ja, also, also ich mache manchmal kleine Programme mit "Visual Basic (.)". Oder, (.) ansonsten, (.) bin ich eigentlich nur in Foren aktiv oder spiele ein paar Spiele.

M07: Ich kann Texte erstellen, Powerpoint Präsentationen, "YouTube"-Videos hochladen, Webseiten erstellen, Videos schneiden, Musik machen mit Programmen. Eigentlich gibt es da tausende Sachen.

W02: Ich kann (.) mit dem Internet umgehen, ich weiß halt, wie man so Programme halt öffnet (.) und irgendwas, irgendwelche Programme aus der Festplatte löscht oder so. Und irgendwie mit Word arbeitet oder (.) halt so Programme runterladen und so.

W03: (.) Ins Internet gehen, E-mails schreiben, (.) Vokabeln lern ich da, (.) und Texte schreiben halt. (.) Das war es eigentlich

Vereinzelt gab es Hinweise auf ein Medienwissen, das Hintergründe und Bedingungen medialer Angebote umfasst, wie hier der Blick auf eigentlich kostenlose Spiele („Free-to-play“), für die im weiteren Spiel bezahlt werden muss / kann:

W08: Das nennt sich, also das ist so ein Pferdespiel wo man halt auch eigene Pferde hat, mit denen man ganz viel machen kann (3) und da gibt es dann Aktionen wo man verschiedene Sachen gewinnen kann und das ist kostenlos. Man kann sich da zwar etwas kaufen, aber das muss man nicht.

Mehrfach kamen Antworten auf die Frage nach Wissen um die Zusammenhänge, zum Beispiel die Möglichkeit ein YouTube-Star werden zu können:

M03: Man wird Youtube-Star, wenn es witzig ist, oder wen es gut ist wenn andere Leute das per E-Mail verschicken, das man da drauf klicken soll.

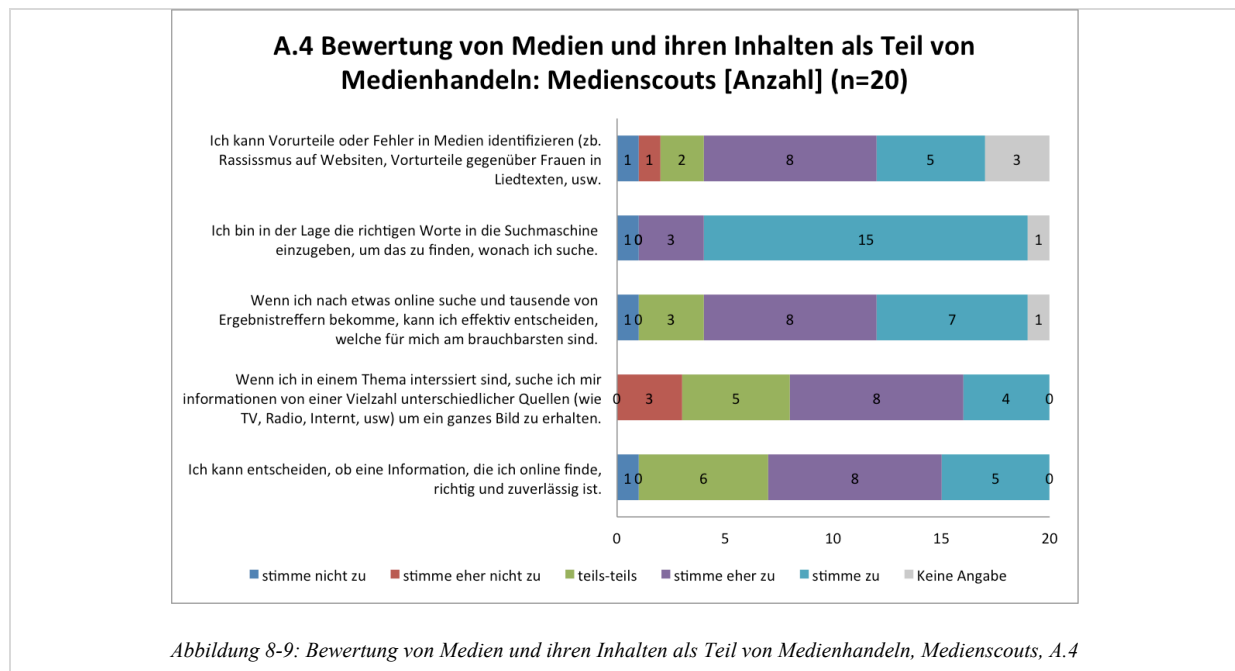
W06: Ja, man sollte schon Talent haben. ((lacht)) Also, das ist ja meistens, dass man so einfach nur Home-Videos da reinstellt und die gucken sich da Leute an. Zum Beispiel, irgendein Plattenboss oder (.) , keine Ahnung, irgendjemand, der einen Plattenboss kennt. Und dadurch werden die eben berühmt. Das ist jetzt(.) man muss nur singen können oder (.) irgendwas Gutes können.

M04: Hm. (.) Man muss da erstmal ein Video (.) einfügen. } Und dann gucken sich das irgendwelche an und dann dann finden die das gut. (.) Und dann (.) ähm, ja, weiß auch nicht. 'angedeutetes Lachen'

M11: Indem man irgendetwas verrücktes macht, das dann halt in You-Tube stellt und viele Leute sich sowas halt angucken, weil das einfach extrem lustig ist oder sowas.

8.2.1.2 A.4

Um das Medienwissen der Medienscouts beschreiben zu können, wurden im ersten Fragebogen A im November 2011 zu Beginn der Untersuchung die 20 Jugendlichen zu verschiedenen Variablen (s.u.; als Fragebatterie „Judgement“ bei Jenkins, hier Frage A.4) befragt, die als Medienwissen interpretiert werden können.¹⁷⁴ So sollte hier das Wissen um Hintergrundwissen zu Medien (z.B. eine mögliche Fehler-Identifizierung) und die Einschätzung der eigenen Informationskompetenz als Maß des Medienwissens gelten. Die Fragebatterie A.4 und alle Antworten der Medienscouts ($n=20$) in der Übersicht:



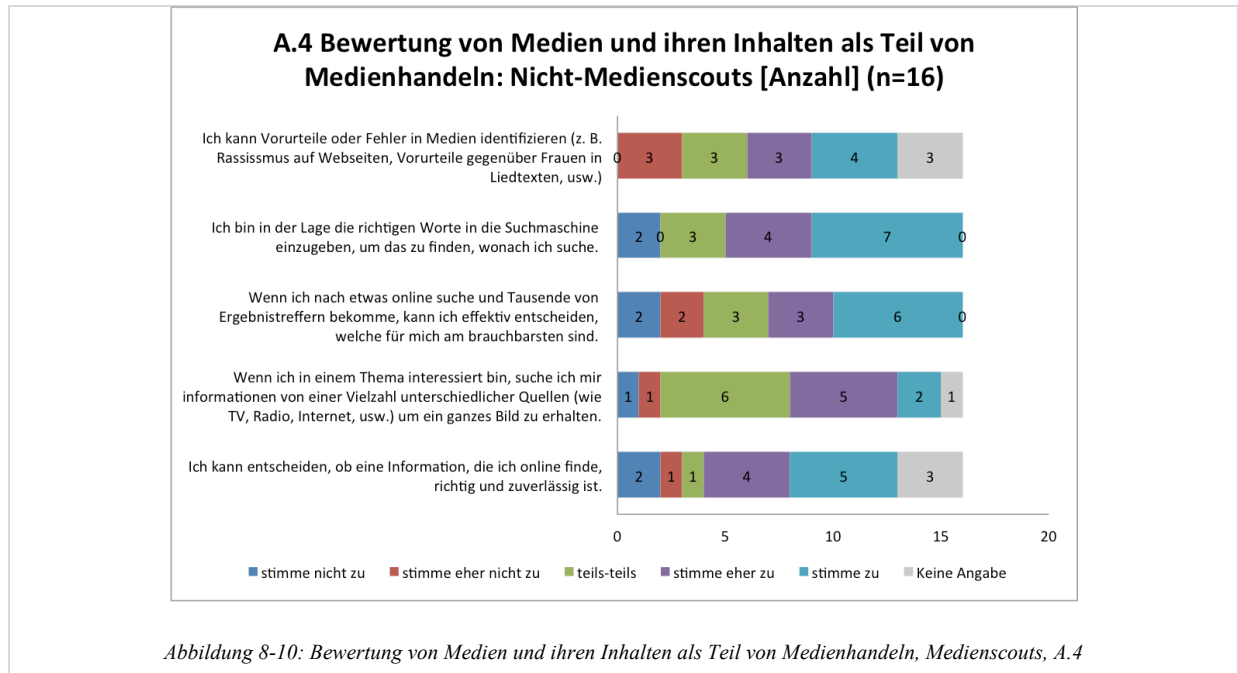
Es zeigten sich die höchsten Werte von 18 Nennungen (90%) bei „stimme zu“ und „stimme eher zu“ bei der Selbsteinschätzung einer erfolgreichen Bedienung einer Suchmaschine. Zu den anderen Variablen gab es jeweils eine Mehrheit (von 60 bzw. 65%), die zustimmten. So gaben 13 der 20 Medienscouts an, Vorurteile und Fehler identifizieren zu können, was ein Wissen über die Arbeitsweise von Online-Medien voraussetzt und eine inhaltliche Bewertung der Medieninhalte nötig macht. Ebenfalls 13 Medienscouts trauten sich in diesem Sinne eine Entscheidung über die Zuverlässigkeit einer Quelle zu und etwas mehr als die Hälfte (12 Jugendliche) verfügten - nach eigener Einschätzung - über die Fähigkeit verschiedene Quellen zu nutzen, was wiederum ein Indiz dafür ist, dass - hier: Online-Quellen kritisch hinterfragt werden können und Wissen über Medien¹⁷⁵ vorhanden ist¹⁷⁶.

¹⁷⁴ Diese Fragebatterie in A.4 kann auch zur Beschreibung der Dimension „Medienbezogene Kritikfähigkeit“ interpretiert werden und wird dort weiter ausgewertet.

¹⁷⁵ Die Notwendigkeit dies - das kritische Hinterfragen - auch tun zu müssen.

¹⁷⁶ Diese Werte sind mit einer Ausnahme vergleichbar mit der Erhebung der „Ur-Scouts“¹⁷⁶ von Kerres (2012) im Evaluationsbericht der Medienscouts, die zeitlich sehr nah und mit $n=26$ als Online-Befragung erhoben wurde (s. Diskussion).

Um die Gruppe der Medienscouts mit den Nicht-Medienscouts in der Überprüfung der Hypothese 8 vergleichen zu können, erhielten die Nicht-Medienscouts (hier im Fragebogen A, $n=16$) die gleichen Fragen in A.4. Hier die Übersicht aller Antworten:



Es zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen Medienscouts und Nicht-Medienscouts, so bspw. in der Beantwortung der Frage nach der Suchmaschine, die von den Medienscouts deutlich positiver beantwortet wurde als von den Nicht-Medienscouts. Eine relativ große Übereinstimmung der Antworten findet sich in der Variablen „Vielzahl unterschiedlicher Quellen“. Frage A.4 in der deskriptivstatistischen Übersicht:

A.4 Deskriptive Statistiken					
	N	Mittelwert	Standardabweichung	Minimum	Maximum
Informationen online	33	2,24	1,200	1	5
Quellen finden	35	2,46	1,010	1	5
Ergebnistreffern	35	2,17	1,248	1	5
Suchmaschine	35	1,71	1,202	1	5
Vorurteile	30	2,23	1,135	1	5
Scout-Nicht-Scout	36	,56	,504	0	1

Tabelle 8-17: Deskriptivstatistik A.4

Die Unterschiede der beiden Gruppen wurden, hier und im Weiteren, auf Signifikanz geprüft. Die Prüfung in der tabellarischen Übersicht:

A.4 Mann-Whitney-Test				
Ränge				
	Scout-Nicht-Scout	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Informationen online	Nicht-Scout	13	16,42	213,50
	Scout	20	17,38	347,50
	Gesamt	33		
Quellen finden	Nicht-Scout	15	19,30	289,50
	Scout	20	17,03	340,50
	Gesamt	35		
Ergebnistreffern	Nicht-Scout	16	19,53	312,50
	Scout	19	16,71	317,50
	Gesamt	35		
Suchmaschine	Nicht-Scout	16	21,59	345,50
	Scout	19	14,97	284,50
	Gesamt	35		
Vorurteile	Nicht-Scout	13	16,65	216,50
	Scout	17	14,62	248,50

Gesamt | 30 |
Tabelle 8-18: Mann-Whitney-Test A.4

A.4 Statistik für Test ^a					
	Informationen online	Quellen finden	Ergebnistreffter	Suchmaschine	Vorurteile
Mann-Whitney-U	122,500	130,500	127,500	94,500	95,500
Wilcoxon-W	213,500	340,500	317,500	284,500	248,500
Z	-,289	-,681	-,849	-2,209	-,655
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,773	,496	,396	,027	,512
Exakte Signifikanz [2*(1-seitige Sig.)]	,785 ^b	,521 ^b	,422 ^b	,056 ^b	,536 ^b

a. Gruppenvariable: Scout-Nicht-Scout

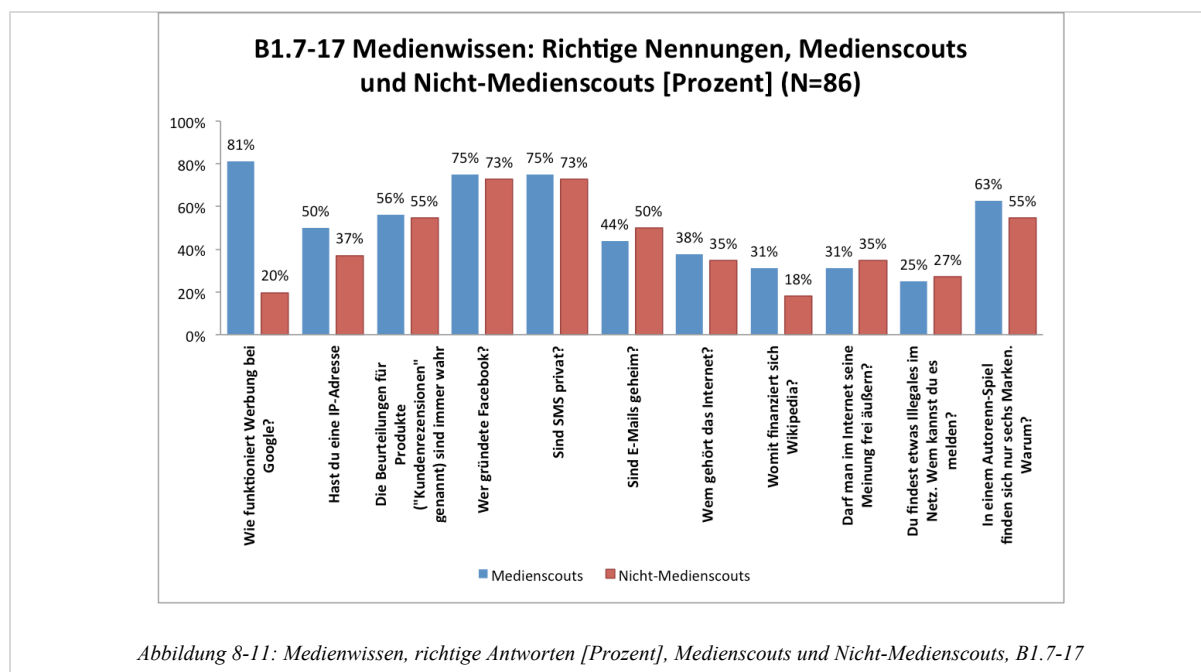
b. Nicht für Bindungen korrigiert.

Tabelle 8-19: Statistik für Test A.4

Die Gruppen Medienscouts ($n=20$) und Nicht-Medienscouts ($n=16$) unterscheiden sich in den Variablen den Variablen „Suchmaschine“ ($U(19,16)=94.5, p=.027$)¹⁷⁷ statistisch signifikant, in den Variablen „Informationen online“ ($U(20,13)=122.5, p=.773$), „Quellen finden“ ($U(20,15)=130.5, p=.496$), „Ergebnistreffter“ ($U(19,16)=127.5, p=.396$), und „Vorurteile“ ($U(17,13)=95.5, p=.512$) statistisch nicht signifikant.

8.2.1.3 B1.7-17 und B2.7-17

Die (Selbst-) Einschätzungen des Medienwissens wurden an verschiedenen Stellen der Untersuchung durch ganz konkrete Abfragen von Faktenwissen ergänzt. So mit den Fragen B1.7 bis B1.17 und zur Darstellung des Längsschnitts und einer möglichen Veränderung im Laufe der Ausbildung der Medienscouts 15 Monate später mit der Wiederholung in B2.7 bis B2.17. Die Fragen wurden jedes Mal der Gesamtgruppe (B1 $N=86$ und B2 $N=84$) gestellt und sowohl für die Gruppen (Medienscouts $n=20$ und Nicht-Medienscouts $n=66$ bzw. $n=64$) als „richtig“ und „falsch“ prozentual ausgewertet. Die Fragen und die Ergebnisse in der grafischen Übersicht:



¹⁷⁷ Die Schreibweise der statistischen Auswertungen orientiert sich an (Harris R., 2002).

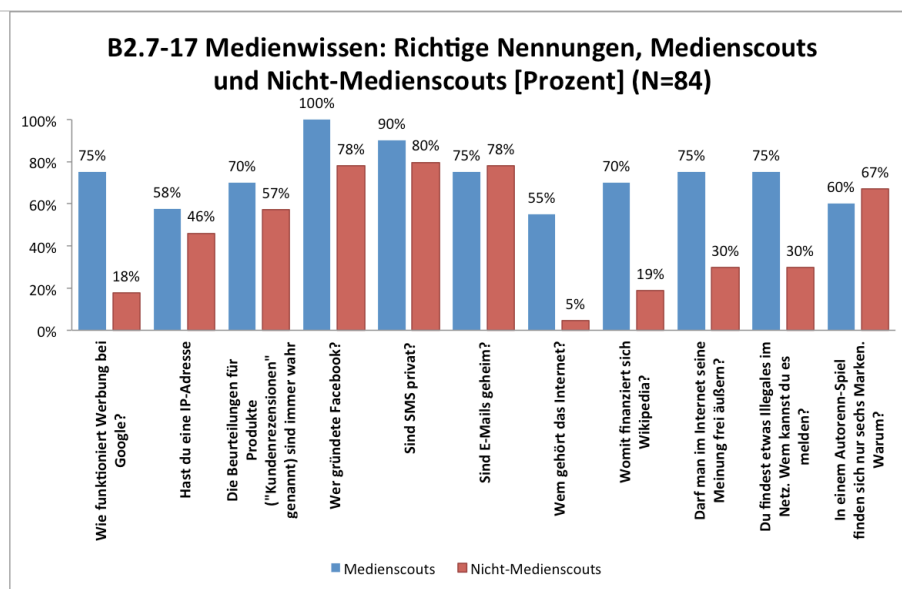


Abbildung 8-12: Medienwissen, richtige und falsche Antworten [Prozent], Medienscouts, B2.7-17

Die beiden Erhebungen in der deskriptivstatistischen Übersicht:

B1.7-17 Gruppenstatistiken

	Scouts	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Fragen7bis17	Nicht-Scout	66	5,44	1,939	,239
	Scout	20	6,40	2,644	,591

Tabelle 8-20: Gruppenstatistiken B1.7-17

B2.7-17 Gruppenstatistiken

	Scouts	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Fragen7bis17	Nicht-Scout	64	5,84	1,962	,245
	Scout	20	10,10	2,150	,481

Tabelle 8-21: Gruppenstatistiken B2.7-17

Im Vergleich der Daten zeigten sich erwartungsgemäß große Unterschiede in den einzelnen Fragen bzw. den einzelnen Themen. Die höchste Quote an richtigen Antworten wurde in B1 auf die Frage „Wer gründete Facebook?“ (Medienscouts 75%, Nicht-Medienscouts 73%) erzielt, gefolgt von „Sind SMS privat?“ (70% bzw. 73%). Die geringste Anzahl an richtigen Antworten erzielte in B1 die Frage: „Du findest etwas Illegales im Netz. Wem kannst du es melden“ (Medienscouts 20%, Nicht-Medienscouts 27%) bei den Medienscouts bzw. die Frage „Wem gehört das Internet?“ (35% zu 6%) bei den Nicht-Medienscouts.

Der Vergleich der Quote an richtigen Antworten zwischen den Gruppen von Medienscouts und Nicht-Medienscouts ergab in B1 oft ein ausgeglichenes Verhältnis und damit ein ähnliches Wissen, allerdings mit drei großen Ausnahmen zugunsten der Medienscouts bei den Fragen „Womit finanziert sich Wikipedia?“, „Wem gehört das Internet?“ und „Wie funktioniert Werbung auf Google?“. Im Re-Test des Fragebogens B2 nach 15 Monaten ergab sich ein verändertes Bild im Medienwissen der Medienscouts. 100% beantworteten mit „Mark Zuckerberg“ die Frage nach „Wer gründete Facebook?“ richtig und in allen Fragen

ergaben sich Werte von über 50% richtiger Antworten. Anders bei den Nicht-Medienscouts, sie zeigten zwar etwas höhere Werte bei den richtigen Antworten, aber in ähnlichen Verhältnissen der Fragen zueinander, so antworteten 35% in B1 richtig auf die Frage „Darf man im Internet seine Meinung frei äußern?“ und in B2 waren dies 30%.

Der Vergleich der richtigen Antworten fiel im Mai/Juni 2013 mit B2 besser aus zugunsten der Medienscouts, die in den vergangenen anderthalb Jahren die Ausbildung absolviert hatten.

Die Unterschiede in den Gruppen wurden auf Signifikanz geprüft. Hier die Ergebnisse der *t*-Tests:

B1.7-17 Test bei unabhängigen Stichproben										
		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		<i>F</i>	Signifi- kanz	<i>T</i>	<i>df</i>	Sig. (2- seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Fragen 7 bis 17	Varianzen sind gleich	3,957	,050	-1,776	84	,079	-,961	,541	-2,036	,115
	Varianzen sind nicht gleich			-1,507	25,497	,144	-,961	,638	-2,272	,351

Tabelle 8-22: Übersicht Ergebnisse *t*-Test B1.7-17

Der Mittelwert der Variable B1.7-17 unterscheidet sich nicht signifikant zwischen Medienscouts und Nicht-Medienscouts ($t(84)=-1.776, p=.079$).

B2.7-17 Test bei unabhängigen Stichproben										
		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		<i>F</i>	Signifi- kanz	<i>T</i>	<i>df</i>	Sig. (2- seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Fragen 7 bis 17	Varianzen sind gleich	,982	,325	-8,279	82	,000	-4,256	,514	-5,279	-3,234
	Varianzen sind nicht gleich			-7,888	29,572	,000	-4,256	,540	-5,359	-3,154

Tabelle 8-23: Übersicht Ergebnisse *t*-Test B2.7-17

Der Mittelwert der Variable B2.7-17 unterscheidet sich signifikant zwischen Medienscouts und Nicht-Medienscouts ($t(82)=-.33, p=.0$).

8.2.1.4 C.33

Medienwissen als Alltagswissen umfasste 2012 auch das Wissen um die Sicherheitseinstellungen, die Datenschutzrichtlinien und Benutzung in sensiblen Bereichen der Kommunikation. Dieses Wissen erhöht das subjektive Sicherheitsgefühl der Nutzer¹⁷⁸. Aus diesem Grunde sollte das Sicherheitsgefühl bei der Nutzung von Social-Media-Angeboten mit der Frage C.33 erhoben werden, um daraus Rückschlüsse auf das Medienwissen ziehen zu können. Auf die Frage „Du hast sicherlich persönliche Daten (wie Namen, Hobbies, Fotos, Telefonnummer, E-Mail-Adresse oder anderes) in der Social Community hinterlegt. Wie sicher fühlst du dich beim Thema Datenschutz?“ mit der Auswahlmöglichkeit „Facebook“, „schülerVZ“, „Google Plus“, „Sonstige“. Hier ausgewertet werden die Zahlen für

¹⁷⁸ Die andere Möglichkeit wäre eine große Naivität und damit ein falsches Sicherheitsgefühl.

„Facebook“, da sie die meisten Nennungen erhielten und somit relevanter waren als die andere: Bei schülerVZ wurde von $N=87$ 62mal angegeben „Benutze ich nicht“ und bei „Google Plus“ wurde die Nutzung 60mal verneint.

Das Ergebnis im prozentualen Vergleich der Gruppen Medienscouts ($n=20$) und Nicht-Medienscouts ($n=67$) in der grafischen Darstellung:

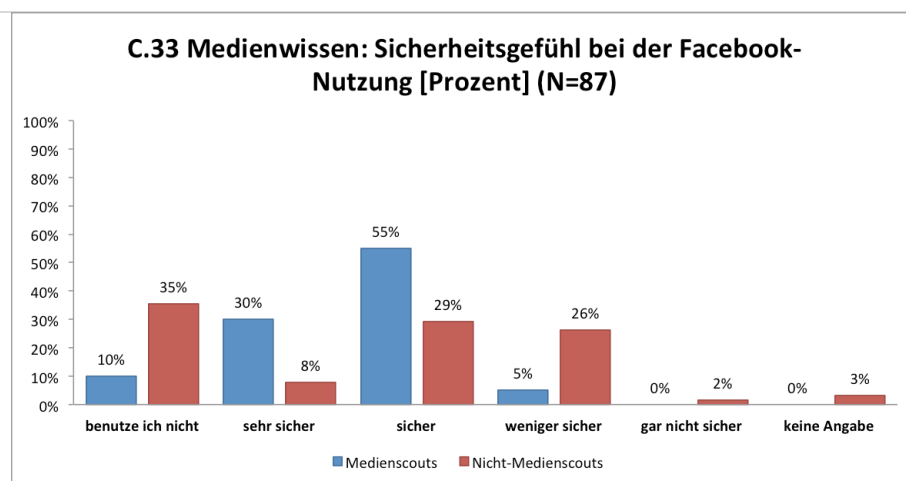


Abbildung 8-13: Medienwissen, Sicherheitsgefühl bei der Facebook-Nutzung Medienscouts und Nicht-Medienscouts, C.33

Die Medienscouts gaben zu 85% an sich bei Facebook „sehr sicher“ oder „sicher“ zu fühlen, bei den Nicht-Medienscouts waren diese Werte mit insgesamt 37% deutlich geringer.

Die Frage C.33 in der deskriptivstatistischen Übersicht:

C.33 Deskriptive Statistiken					
	N	Mittelwert	Standardabweichung	Minimum	Maximum
Facebook	85	1,52	1,161	0	4
Scout Nicht-Scout	87	,23	,423	0	1

Tabelle 8-24: Deskriptivstatistik C.33

Die Angaben der beiden Gruppen Medienscouts ($n=20$) und Nicht-Medienscouts ($n=67$) zum Sicherheitsgefühl in der Facebook-Nutzung wurden auf Signifikanz geprüft. In der Übersicht:

C.33 Mann-Whitney-Test				
Ränge				
	Scout Nicht-Scout	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Facebook	Nicht-Scout	65	43,09	2801,00
	Scout	20	42,70	854,00
	Gesamt	85		

Tabelle 8-25: Mann-Whitney-Test C.33

C.33 Statistik für Test ^a	
	Facebook
Mann-Whitney-U	644,000
Wilcoxon-W	854,000
Z	-,065
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,948

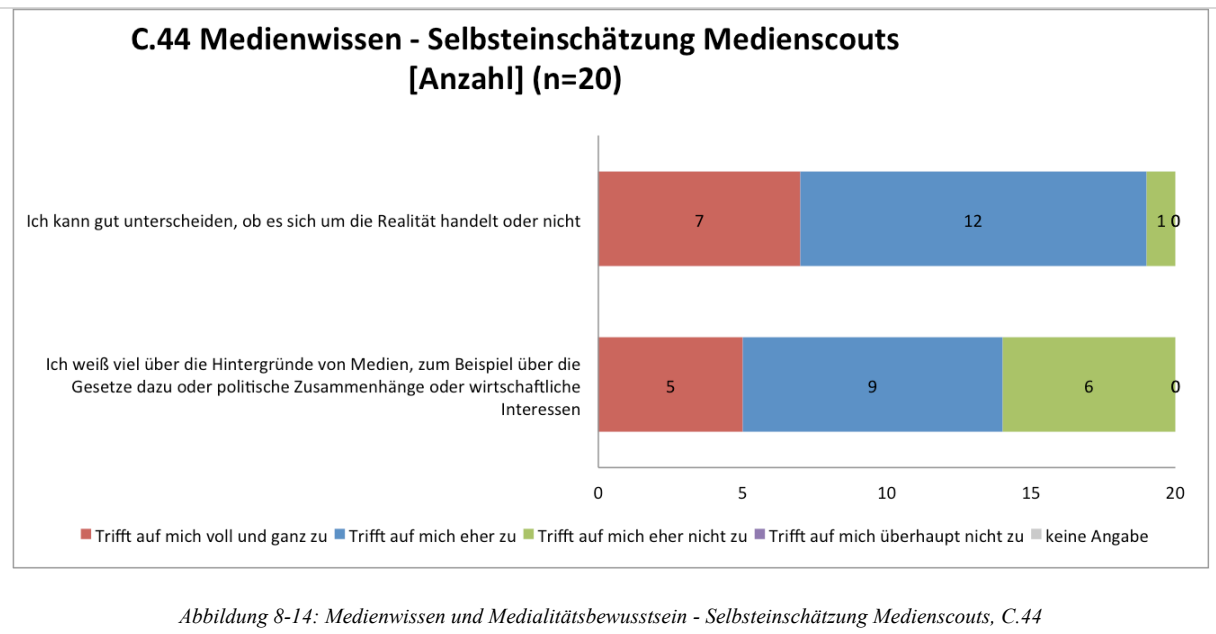
a. Gruppenvariable: Scout Nicht-Scout

Tabelle 8-26: Statistik für Test C.33

Die Gruppen Medienscouts und Nicht-Medienscouts unterscheiden sich in der Variablen „Sicherheitsgefühl bei der Facebook-Nutzung“ nicht signifikant ($U(20,65)=644, p=.948$).

8.2.1.5 C.44

Im gleichen Fragebogen wurden alle Dimensionen nach Groeben mit der Frage 44 auch als Selbsteinschätzung der Mediencouts erhoben. Hier dargestellt sind die Antworten der Mediencouts ($n=20$) zu den beiden Variablen Medienwissen und Medialitätsbewusstsein:



Diese Ergebnisse zeigen, dass nahezu alle Mediencouts (19 von 20) sich in der Lage fühlten, zwischen Realität und medialer Konstruktion zu unterscheiden, aber etwas weniger sicher (14 von 20) darin, Hintergründe von Medien zu erkennen. Aber keiner der Mediencouts gab in diesen beiden Variablen an, dass es überhaupt nicht zutrifft.

8.2.1.6 T02

Mit dem Text T02 (Klausur „Ich in der digitalen Welt“ vom Oktober 2011) wurde in freier Form als Aufsatz das Mediennutzungsverhalten erhoben. Darin finden sich Hinweise, die Rückschlüsse auf das Medienwissen zulassen. Hier einige typische Nennungen:

M02: Videos egal wo, wie, was und wann man will gucken kann.

M02: Wenn ich kostenlose Computerspiele aus dem Internet downloade achte ich darauf, dass es sich um Freeware handelt.

M10: Außerdem hat er die Firma Microsoft gegründet. Er ist einer der reichsten Menschen der Welt.

W06: Leider sind oft Videos gesperrt, da sie vom User gelöscht oder in meinem Land nicht verfügbar sind. Dann gehe ich auf „MyVideo“ und schaue mir sie dort an."

W07: Außerdem hat Facebook eine Internet Seite erschaffen: 0.facebook.com die kostenlos ist und man dadurch immer unterwegs mit dem Handy online gehen kann ohne hohe Gebühren zu zahlen

Zu „Medienwissen“ darüber hinaus kann gezählt werden, wenn Schülerinnen / Schüler die Gefahren durch technische Fallen und Methoden erkennen. Hier typische Nennungen dazu aus dem T02: Die negativen Erlebnisse, von denen die Schülerinnen / Schüler berichten, beziehen sich auf Abzocke-Methoden:

M03 (...) dann musste ich 4,99 Euro pro Woche bezahlen.

M07: (...) hatte fast ein Abo über 3,99 Euro abgeschlossen.

Unter dem Aspekt „Medialitätsbewusstsein“ können alle Nennungen im Text 02 gefasst werden, die sich mit den Gefahren beschäftigen, wie sie durch Anonymität entstehen können: So der Missbrauch in der Nutzung, den die Jugendlichen als negativ empfanden, so zum Beispiel:

M04 *„Als mein Bruder sich mit meinem Account eingeloggt hat und schlechte Sachen zu anderen geschrieben hat“*

M11 *„(...) sich jemand in meinen Facebook-Account gehackt hat.“*

W01 *„(...) als meine Freundin durchs Internet gemobbt wurde.“*

W05: *„Ich klickte auf den Link, der neben dem Geschriebenen stand, aber anstatt der Tour-Termine fand ich dort ein Gesicht von dem Mädchen aus „Der Exorzist“ in Großaufnahme und einen lauten Schrei im Hintergrund vor.“*

Einige Nennungen berühren die Schnittstelle von realer und digitaler Welt, hier zum Beispiel die Schülerin W07:

W07: *„Mir ist es dann auch schon passiert, dass mir jemand eine Anfrage geschickt hat, den ich nicht kannte. Dann habe ich, bevor ich ihn angenommen habe, eine Nachricht geschrieben in der stand: Kennt man sich? (darauf hin hat er zurück geschrieben, dass er mich nicht kennt aber dass er mich geadet hat, weil ich hübsch sei. Natürlich habe ich ihn dann nicht angenommen.“*

8.2.1.7 T06

Im Januar 2012 erhielten die Schülerinnen und Schüler eine Abfrage zum Vorwissen (hier zum 2. Teil der Ausbildung des Themas Internet+Sicherheit (Themen Chatten, YouTube, Vergisst das Internet?, Abzocke, Pornografie, Urheberrecht“), das als Erhebung zum Medienwissen dienen kann, hier ausgewertet als T06.

Das Thema „Vergisst das Internet?“ wurde zuvor schon an einem Beispiel gezeigt, weshalb die Schülerinnen und Schüler hier bereits Vorwissen aus dem Unterricht mitbrachten. Man erkannte, dass die Schülerinnen und Schüler durchaus ein Problembewusstsein haben (so zum Thema Chatten (*„Man weiß nie sicher mit wem man schreibt oder ob die Person alleine ist.“*), Vergisst das Internet? (*„Alle Bilder und Informationen, auch wenn sie schon vor Jahren gelöscht wurden.“*) und Urheberrecht (*„Nur, wenn der Regisseur, Fotograf oder Autor einverstanden ist.“*). Aber sie zeigen nur eine vage Ahnung von den Fakten und Details bzw. den genauen rechtlichen Regelungen (Was steht im Urheberrecht? *„Die Berechtigung zu einer Datei“*). Besonders deutlich ist dies bei „Abzocke“, hier einige Beispiele (Zitate der Schülerinnen / Schüler sind kursiv gesetzt):

- Wie verläuft eine typische Abzocke (=Betrug) im Netz? *„Durch Werbung und Pop-Up-Fenster“*

- Worauf sollte man bei Internetseiten achten? *„Nicht durchlesen, einfach schließen“*
- Was ist eine Abmahnung? *„Wissen wir nicht“*
- Wie reagiere, wenn ich abgezockt wurde? Welche Tipps gibt es? *„-“*

Dieses Thema wurde auch in der Abfrage zum Einstieg in die Reihe als größtes Problem von den Schülerinnen und Schülern genannt. Sehr interessant sind auch die fundierten Antworten in T06 zum Thema Pornografie, welches sensibler und tabuisierter ist als die anderen. Hier einige Beispiele:

- Was ist überhaupt Pornografie? *„Pornografie ist, wenn sexuelle Inhalte in Bildern oder Videos dargestellt sind“.*
- Warum kann es für Kinder und Jugendliche problematisch sein? *„Die dargestellten Dinge sind nicht jugendfrei und haben daher einen schlechten Einfluss auf Kinder.“*
- Wieso gibt es Pornografie im Internet? *„Es gibt Pornografie im Internet, weil es Leute gibt, die das Bedürfnis dazu haben, sich so was anzuschauen.“*
- Wie reagiere ich, wenn ich zufällig auf Porno-Seiten komme? *„Wenn ich ungewollt auf Porno-Seiten kommen, klicke ich sofort weg.“*
- Was bezeichnet man als „Grooming“? *„Grooming ist, wenn man sich mit anderen Leuten über sexuelle Inhalte unterhält.“*
- Wieso ist es problematisch „sexy Fotos“ von sich ins Netz zu stellen? *„Andere Leute könnten diese Bilder auf ihrem PC speichern und auf andere Internetseiten stellen.“*

8.2.1.8 T05

Als Text T05 wurde ein Reflexionsbogen zum Thema Internet & Sicherheit auf die Hinweise auf Medienwissen ausgewertet. Daran ist zu erkennen, über welches Medienwissen die Schülerinnen und Schüler zu diesem Zeitpunkt verfügten. Hier einige ausgewählte Zitate¹⁷⁹: (Im Fettdruck der Arbeitsauftrag auf dem Reflexionsbogen an die Schülerinnen / Schüler)

- **Das war neu:** *Wikipedia¹⁸⁰ / Wiki-Einträge, Dass es ein Programm git, womit man sich eine E-Mail-Adresse einrichten kann und wo die E-Mail direkt danach wieder gelöscht wird / Die Windows-Updates kannte ich zwar und ich habe sie auch immer aktualisiert, aber ich wusste noch nicht was das bringt.*

¹⁷⁹ Hier aufgelistet sind der Vollständigkeit halber auch Zitate, die nicht auf das Medienwissen zielen, sondern auf die weiteren Dimensionen von Medienkompetenz, demnach auch auf die Hypothesen 2 bis 7.

¹⁸⁰ Gemeint ist die produktive Arbeit in Wikipedia, eigene Beiträge zu schreiben oder fremde zu überarbeiten.

- **Das war schwierig:** *Eigentlich nix, außer am Anfang das Wiki / Alles in 3 Minuten zu erklären / Die Themen, die vorkamen / Stichpunkte für das Plakat / Passwörter und Zuhören / Ich fand alles nicht so schwierig / In den Gruppen, die Erklärungen waren manchmal nicht verständlich / Teilweise das Erklären / ... die wichtigsten Daten herauszufinden... / Das Plakat, aus Zeitgründen.*
- **Das war einfach:** *Passwörter zu verstehen / Das Meiste war einfach / Unser Thema: Wikipedia, weil wir alles verstanden haben / Zuhören / Einfach zu erklären, da alle gut zugehört haben.*
- **Das konnte ich lernen:** *Wie man einen Wiki-Eintrag erstellt / Über Datenschutz, was ich angeben darf und was nicht / Mehr über Sicherheit im Internet / Meine Fragen und Probleme klären / Nichts, da ich schon fast alles wusste / Passwörter / Wie E-Mailing und Spam-Mails funktionieren, darüber habe ich mir nämlich nicht so viele Gedanken gemacht.*
- **Das hat mir beim Lernen geholfen:** *Das Buch von Hr. Fileccia¹⁸¹ / Das Internet / Die Wikieinträge / Die Präsentation mit den Plakaten / Die Leute oder Meine Freunde / Klicksafe.de / Dass viele sehr gut erklärt haben und Fragen beantwortet haben / Hr. Fileccia / Die Notizen auf dem Laufzettel (16, 17) / Mehrmals durchzulesen.*
- **Das kann ich jetzt besser als vorher:** *Ein Wiki schreiben / Datenschutz / bessere Suchergebnisse / Eigentlich alles / Tricks, um sichere Passwörter zu finden / Ich kenne mich jetzt besser mit dem Internet und Computer aus und kann mich sicher aufhalten / Am Computer schreiben / Dass ich nicht immer alles glauben kann, was in Wikipedia steht¹⁸².*
- **Das klappt noch nicht so gut:** *Es klappt eigentlich alles oder „Nichts“ / Nicht alle Themen selber vorstellen oder die anderen Themen / Plakat gestalten / Im Netz suchen / Alles zum Thema Wikipedia verstehen / Das mit dem technischen Schutz, das habe ich nicht ganz verstanden.*
- **Das war für mich das Wichtigste:** *Dass ich das meiste verstehe / Datenschutz und Privatsphäre / technischer Schutz / Passwörter / Spams / Das Erklären / E-Mail und Spam-Mails / Wikipedia / Partnerarbeit und der anschließende Austausch zwischen den Gruppen / Dass die Gruppen richtig erklären / dass alle etwas gelernt haben / Dass man es in einer Gruppe machen konnte und nicht alles alleine machen musste und dass man sich aufeinander verlassen konnte.*

¹⁸¹ Gemeint ist das Klicksafe-Lehrerhandbuch "KnowHow für junge User", sowie die Zusatzmodule dieser Reihe.

¹⁸² Dies ein Hinweis auf eine gesteigerte medienbezogene Kritikfähigkeit.

- **Das möchte ich noch sagen:** *Das Thema war gut / Es war interessant oder spannend / Nichts / Ich fand diese Übung super. Man hat viel gelernt und viel kann ich jetzt selbst machen / Gut / Ich finde solche Aufgaben gut und würde so etwas gerne öfter machen.*

8.2.1.9 B1.5 / B2.5 und B1.6 und B2.6

Medialitätsbewusstsein ist die Fähigkeit zu erkennen, dass man sich in einer medialen Konstruktion bewegt (vgl. Groeben 2002). Um diese Dimension beschreiben zu können, wurden die Fragen B1.5 / B2.5 „In einem Experiment fuhr ein sehr guter Fahrer eines Kart-Computerspiels ein echtes Rennen auf einer Kart-Bahn gegen einen schlechten Rennfahrer. Was glaubst du, wer hat gewonnen und warum?“ sowie B1.6 / B2.6 „Viele Prominente wie Paris Hilton oder Ashton Kutcher verbreiten regelmäßig Twitter-Nachrichten. Was glaubst du, warum machen sie das?“ erhoben.

Hier aufgeführt sind alle Antworten¹⁸³ der 20 Medienscouts in der Übersicht. Die Nennungen wurden dahingehend inhaltlich ausgewertet, ob sie ein geringes Medialitätsbewusstsein erkennen lassen (grün markiert) oder ein hohes (orange), die Nennungen ohne Relevanz zum Medialitätsbewusstsein sind ohne farbliche Markierung:

B1.5

1.	Der schlechte Rennfahrer, da er schon Erfahrung mit richtigen Strecken hat und der Computerspiel Kartfahrer nur mit seinem Joystick spielt und keine richtige Erfahrung mit dem Fahren im echten Leben hat.
2.	Der Computerspieler weil er weiß, an welchen Stellen man bremsen muss im Gegensatz zum schlechten Fahrer.
3.	Ich meine der Rennfahrer ist besser, weil der andere das mit Pfeiltasten gespielt und das ist nicht das gleiche.
4.	Kommt drauf an.
5.	Der Rennfahrer, da er sich mit dem Kart auskennt.
6.	Der schlechte Kartfahrer gewinnt, weil der Computerspieler es anders gewöhnt ist und der Neue nichts gewöhnt ist und die Steuerung schneller lernt.
7.	Ich glaube der Rennfahrer hat gewonnen, da MarioKart nichts mit dem richtigen Fahren zu tun hat.
8.	Eigentlich kann man das nicht sagen, weil beide zum ersten Mal ein echtes Kart fahren.
9.	Ich glaube, dass der Computerspieler gewinnt, weil er im Spiel mehr Erfahrung sammelt.
10.	Der Computerspieler hat gewonnen, ich habe das Experiment im TV gesehen.
11.	Es kann sein, dass ein schlechter Rennfahrer gewinnt, da er keine Variablen benutzt, die es bei Computerspielen gibt. (Variablen: Schneller fahren, besser blocken).
12.	Ich denke, dass der Spieler des Kart-Computerspiels gewonnen hat, weil er das Fahren gewohnt ist.
13.	Der Fahrer von dem Computerspiel, da er weiß, wie er den anderen Fahrer überholen kann wenn das Spiel realitätsnah ist.
14.	Der schlechte Rennfahrer.
15.	Der schlechte Rennfahrer hat gewonnen, weil er sich besser auskennt.
16.	Ich glaube der echte Kartfahrer hat gewonnen, weil er es besser einfach kann (Erfahrung).
17.	Ich glaube, dass der Computerspieler gewinnt, da er wenigstens schon mal weiß, wann er bremsen muss.
18.	Der schlechte Rennfahrer, da der Kart-Computerspieler nicht weiß wie es ist, wirklich, real zu

¹⁸³ Wie bei allen Texten der Schülerinnen / Schüler in der Rechtschreibung korrigiert, es sei denn, die falsche Schreibweise hat eine Bedeutung.

fahren.
19. Ich denke, dass der schlechte Rennfahrer, weil er weiß wie alles geht und wo alles ist.
20. Der gute, weil er schon viel Übung hat.

B2.5

21. Inzwischen weiß ich, dass der echte Rennfahrer immer besser ist.
22. Der Rennfahrer.
23. Es gewinnt der Bessere.
24. Auf jeden Fall der echte Autofahrer.
25. Der schlechte Rennfahrer.
26. Der Kartfahrer kann auch gewinnen, weil er besser ist.
27. Ich denke der schlechte Rennfahrer, weil er Erfahrungen hat mit dem Fahren von Autos.
28. Beide sind gleich gut, weil der Rennfahrer zwar schlecht ist, aber Erfahrungen hat und der Computerspieler gut fahren kann.
29. Der PC-Spieler gewinnt nicht, nur weil er Kenntnisse am PC hat.
30. Der Fahrer, denn die Steuerung am PC ist ganz anders.
31. Das eine hat mit dem anderen nichts zu tun, deshalb kann man es nicht vergleichen.
32. Ich denke, der schlechte Fahrer, weil das virtuelle Fahren anders ist als das echte.
33. Der Computerspieler, weil er Erfahrungen hat mit dem virtuellen Fahren.
34. Der Kartfahrer hat Anfängerglück.
35. Der sehr gute Fahrer, weil er besser ist.
36. Der Rennfahrer.
37. Der echte Rennfahrer, weil er Erfahrungen hat im Fahren.
38. Beide Fahrer könnten gleich gut sein, aber gewinnen wird der Rennfahrer.
39. Das Computerspiel ist unreal.
40. Der schlechte Rennfahrer.

Tabelle 8-27: Medialitätsbewusstsein, Antworten der Medienscouts auf Frage B1.5 und B2.5 (Kart-Fahrer-Beispiel)

In B1.5 gab es noch sehr deutliche Äußerungen, die erkennen lassen, dass kein Unterschied gemacht wird zwischen der digitalen Konstruktion des Kartfahrens und dem realen Tun. So sind die Äußerungen 9, 12, 16 und 20 zu deuten. Einige Nennungen, so 1, 3 und 7 weisen allerdings auch darauf hin, dass ein Medialitätsbewusstsein vorhanden ist. Sie verweisen darauf, dass man ein Computerspiel nicht mit der Realität vergleichen kann und darf. In B2.5 lassen sich die Äußerungen 21, 24, 27, 29, 30, 31, 32, 37 und 39 dahingehend interpretieren, wenn es auch noch die Nennungen 26 und 33 gibt, die keinen Unterschied zwischen der Realität und medialer Konstruktion unterstellen. In B2.5 gibt es sogar Äußerungen, die explizit das Medialitätsbewusstsein benennen, so 39 „Das Computerspiel ist unreal“ und 32 „Ich denke, der schlechte Fahrer, weil das virtuelle Fahren anders ist als das echte“.

Hier die Antworten der 20 Medienscouts auf die Frage 6 in den Fragebögen B1 und B2 in der Übersicht (Markierungen wie oben):

B1.6

1. Um nicht uninteressant zu werden. Und immer wieder die neue Meldungen ihren Fans zu geben.
2. Damit die Fans näher bei den Stars sein können. und damit die Fans näher in das Leben der Stars gucken können und damit sympathischer wirken.
3. Für ihre Fans, die das wissen wollen.
4. Über 100000. Ja, die machen halt Werbung für sich und die schreiben lieber selber was über sich, als dass die Presse was Schlechtes über sie schreiben. Und für die Fans „D
5. Die Leute, die Twitter haben, haben langweile.
6. Weil sie nichts anderes zu tun haben.

7.	Damit ihre Fans wissen was sie machen und dadurch vielleicht noch beliebter werden.
8.	Damit die Fans sie verfolgen können und über sie Bescheid wissen.
9.	Damit sie Kontakt zu ihren Fans aufnehmen kann.
10.	Sie machen damit Menschen auf ihre Musikvideos, Filme und sonstige Ereignisse aufmerksam. Damit erweitern sie ihre Fangemeinde und geben den Fans das "Gefühl dabei zu sein".
11.	Damit die Fans am Laufenden bleiben.
12.	Um ihre Fans zu informieren und andere und sich selbst zu unterhalten.
13.	Um mitzuteilen was sie tun und mit ihren Fans in Kontakt zu bleiben.
14.	Damit ihre Fans über ihr Leben Bescheid wissen und immer wissen was sie gerade machen.
15.	Damit sie beliebter werden.
16.	Weil sie Sachen mit anderen Leuten teilen wollen.
17.	Damit die Fans immer wissen, was sie gerade tun und was als nächstes passiert.
18.	Um Aufmerksamkeit zu bekommen (also damit sie in den Promi-News erscheinen).
19.	Weil sie ihren Fans sagen wollen, was sie den ganzen Tag so machen.
20.	Ich denke, dass sie auf sich aufmerksam machen wollen.

B2.6

21.	Sie wollen die Aufmerksamkeit der Leute.
22.	Weil die Fans sich dafür interessieren.
23.	Um auf dem Laufenden zu halten und um neue Schlagzeilen zu bekommen.
24.	Damit sie weiter in der Zeitung stehen.
25.	Ich weiß es nicht genau, aber sie wollen wohl Aufmerksamkeit.
26.	Sie tun das, damit sie bei ihren Fans aktuell bleiben wollen.
27.	Das ist doch gar nicht echt, sondern auf Image gestylt.
28.	Entweder echtes Interesse, dass die Fans etwas erfahren oder aber nur Aufmerksamkeit.
29.	Sie tun das, weil sie Aufmerksamkeit wollen.
30.	Die Fans wollen über ihre Privatsphäre informiert werden.
31.	Damit sie noch bekannter werden und Kontakt zu den Fans halten.
32.	Um Werbung für sich zu machen.
33.	Die Prominenten wollen nur aufmerksam machen.
34.	Damit sie prominent bleiben.
35.	Twitter ist Kult und dann sind Promis dabei.
36.	Sie haben immer Langeweile.
37.	Die Prominenten twittern nicht selbst, sondern lassen twittern.
38.	Aufmerksamkeit, außerdem damit sie bei jungen Leuten cool bleiben.
39.	Anerkennung wie bei anderen Social Communities.
40.	Das ist eine Werbemasche.

Tabelle 8-28: Medialitätsbewusstsein, Antworten der Medienscouts auf Frage B1.6 und B2.6 (Twitter-Prominenten-Beispiel)

Auch bei der Frage nach den Twitter-Meldungen von Prominenten zeigt sich ein erhöhtes Medialitätsbewusstsein der Medienscouts im Längsschnitt. Fast allen Medienscouts ist in B1 klar, dass Prominente sich an die Öffentlichkeit begeben, ja begeben müssen, um mit ihren Fans in Kontakt zu bleiben (Nennungen 1, 4, 8, 9, 11, 12, 14, 17 und 19). Doch dies wird relativ unkritisch betrachtet und teilweise in der Begründung umgekehrt („weil die Fans es wollen“), so in den Nennungen 3, 8, 9, 11. Nur vier Äußerungen (4, 15, 18 und 20) lassen eine kritische Distanz erkennen und eine Motivation im Sinne eines Kalküls der Prominenten (nicht, weil sie es wollen, sondern weil sie es als Prominente müssen). Im Fragebogen B2 vom Mai/Juni 2013 sieht dies schon deutlich anders aus. Die kritischen Nennungen überwiegen mit 21, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 32, 33, 34, 37, 40 und es gibt sogar zwei Äußerungen, die ein deutliches Medialitätsbewusstsein erkennen lassen: Nr. 37 „Die

Prominenten twittern nicht selbst, sondern lassen twittern“ und Nr. 40 „Das ist eine Werbemasche“.

8.2.1.10 Hypothesenüberprüfung

Diese Hypothese konnte bestätigt werden: Es ist bei den Mediencouts eine Erweiterung des Medienwissens zu beobachten.

8.2.2 Hypothese 2: Medienspezifische Rezeptionsmuster

Laut Hypothese 2 ist davon auszugehen, dass sich eine Verbesserung der medienspezifischen Rezeptionsmuster, insbesondere bei instrumentellen Fertigkeiten der Softwarenutzung, beschreiben lässt. Sie wird im Folgenden anhand folgender Erhebungen und folgender Variablen untersucht:

- Interviews, beispielhafte, personalisierte Äußerungen aus den Interviews, die Rückschlüsse auf die medienspezifischen Rezeptionsmuster der Schülerinnen und Schüler zulassen,
- A.15, einer Fragebatterie zu Problemlösestrategien im Umgang mit dem Computer,
- C.15, der Wiederholung der Fragebatterie aus A.15, um eine zeitliche Entwicklung darstellen zu können und um eine größere Kontrollgruppe zu vergleichen,
- T.13, einer Darstellung von Problemlösestrategien in einem „Experiment“ zum Umgang mit unbekannten Funktionen der Software Excel,
- T.13 personalisiert, der Auswertung der Strategien nach den Individuen der 20 Mediencouts, um die Unterschiede in den medienspezifischen Rezeptionsmustern darzustellen,
- A.16 und C.36, einer Fragebatterie zum Umgang mit Computerproblemen und der Wiederholung dieser Fragebatterie zur Darstellung der Entwicklung und dem Vergleich mit der größeren Kontrollgruppe,
- A.17, einer Fragebatterie zur Sicherheit im Umgang mit Computern und Computeranwendungen,
- B1.36-44 und B2.36-44, der Abfrage von Fähigkeiten bei ausgewählten Anwendungen und der Wiederholung der Abfrage in Fragebogen B2,
- B1.45-56 und B2.45-56, der Erhebung von Fähigkeiten an konkreten Beispielen der Computernutzung und der Wiederholung mit Fragebogen B2,
- C.20 und C.21, der Abfrage von technologisch-instrumentellen Fertigkeiten mit konkreten Beispielen für Computer (C.20) und Handy (C.21) und
- C.44, der Selbsteinschätzung dieser Dimension von Medienkompetenz.

8.2.2.1 Interviews

Medienspezifische Rezeptionsmuster sind bei Groeben verstanden als die „Fähigkeit sowohl zu unterschiedlichen Verarbeitungsstrategien zwischen den Medien als auch innerhalb eines einzelnen Mediums“ (Groeben, 2002b). In den Interviews vom November 2011 ließen sich einige Bezüge zu dieser Dimension herstellen. Hier einige beispielhafte Äußerungen der 20 Medienscouts:

M01: In Word Dokumente schreiben, chatten, also das kann man halt jeder, (.) PowerPoint Präsentationen machen, Excel Tabelle machen. (.)

M03: Ich kann ein bisschen programmieren und ich kann Computer spielen (5) Ich kann HTML programmieren, ein bisschen C+, das war's. (...) Ja also ein bisschen recherchieren und PowerPoint Präsentationen und Word und Texte.

M06: Ja, also, also ich mache manchmal kleine Programme mit "Visual Basic (.)". Oder, (.) ansonsten, (.) bin ich eigentlich nur in Foren aktiv oder spiele ein paar Spiele

M10: Da muss man als erstes diesen ja (.) SD-Karte muss man so ein Transdingens stecken, dann kann man den über ein USB in den Computer stecken in so einen Slot und dann ähm (.) erscheint das da nach einiger Zeit. (.) Äh so dann kann man über den Computer eingreifen, dann steht der Ordner dann da oder wie es dann heißt halt. Ähm (.) und dann kann man den, die Bilder herüberziehen und dann irgendwie auf ja so Seiten gehen, wie zum Beispiel Facebook, dann macht der automatisch ja "durchsuchen" und dann öffnet der dir ja praktisch schon die Ordner und dann kannst du die auswählen und dann rein, da reinsetzen. Oder (.) klicken (.) ja.

W03: (.) Ins Internet gehen, E-Mails schreiben, (.) Vokabeln lern ich da, (.) und Texte schreiben halt. (.) Das war es eigentlich.

(W04) Also (.) ich telefoniere ziemlich viel mit meinem Handy, also bestimmt zwei Stunden am Tag locker (.) und ähm (.) ja halt (.) Computer auch Facebook und so meistens, also, eigentlich fast nur benutze ich das dafür und halt wenn ich was irgendwas für die Schule machen muss oder so.

(W04) Interviewer: (...) Dann die nächste Frage. Deine Oma war im Urlaub und hat viel fotografiert. Nun möchte sie für die anderen Verwandten ein Foto-Album ins Internet stellen. Wie würdest du deiner Oma das erklären? W04: Ja, dann: würde ich ihr sagen, sie muss ihre Kamera darin anschließen. (.) Und dann kommt ja da immer so ein Kästchen. Dann steht da ["Bilder inquattieren"] und so. Und dann muss sie darauf drücken und dann hat sie sie auf ihrem Computer und dann muss sie sie ja nur noch hochladen. Also, das steht ja da eigentlich alles. Und wenn nicht, dann soll sie im Internet nachgucken, wie man das macht.

(gleiche Frage) W05: Ich würde ihr sagen, sie muss die Kamera erst mal an den Computer anschließen und dann die Bilder hochladen und die dann halt in einem Album speichern und beschreiben, was man da drauf sieht.

(gleiche Frage) W07: Ja, bei Facebook, dann, dass sie dort halt Fotos hinzufügen soll und dann in ein Album einfügt.

W05: Bei Facebook oder so. Ich bin jetzt nicht bei Facebook, aber ich glaub da gibt es auch immer so Alben und da kann man die Fotos dann halt reinstellen.

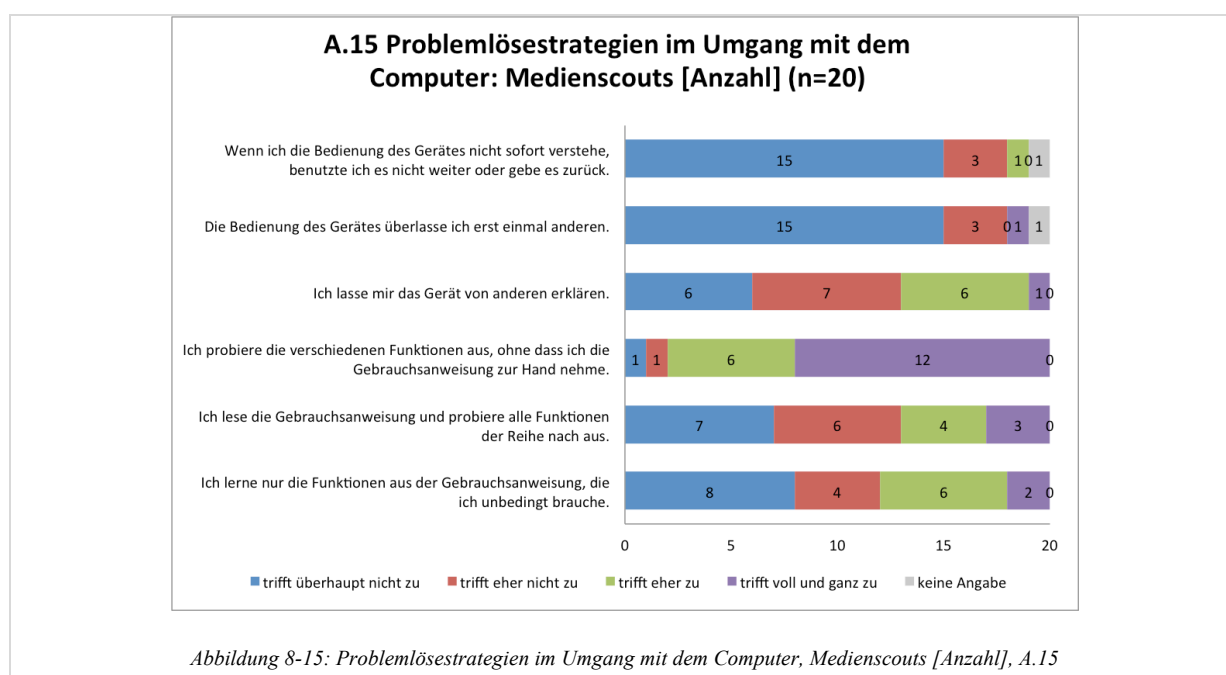
W06: Also, ich hab, äh, nur SchülerVZ und Twitter. Das, also, SchülerVZ bin ich nicht mehr so oft. Twitter bin ich jeden Tag. (.)

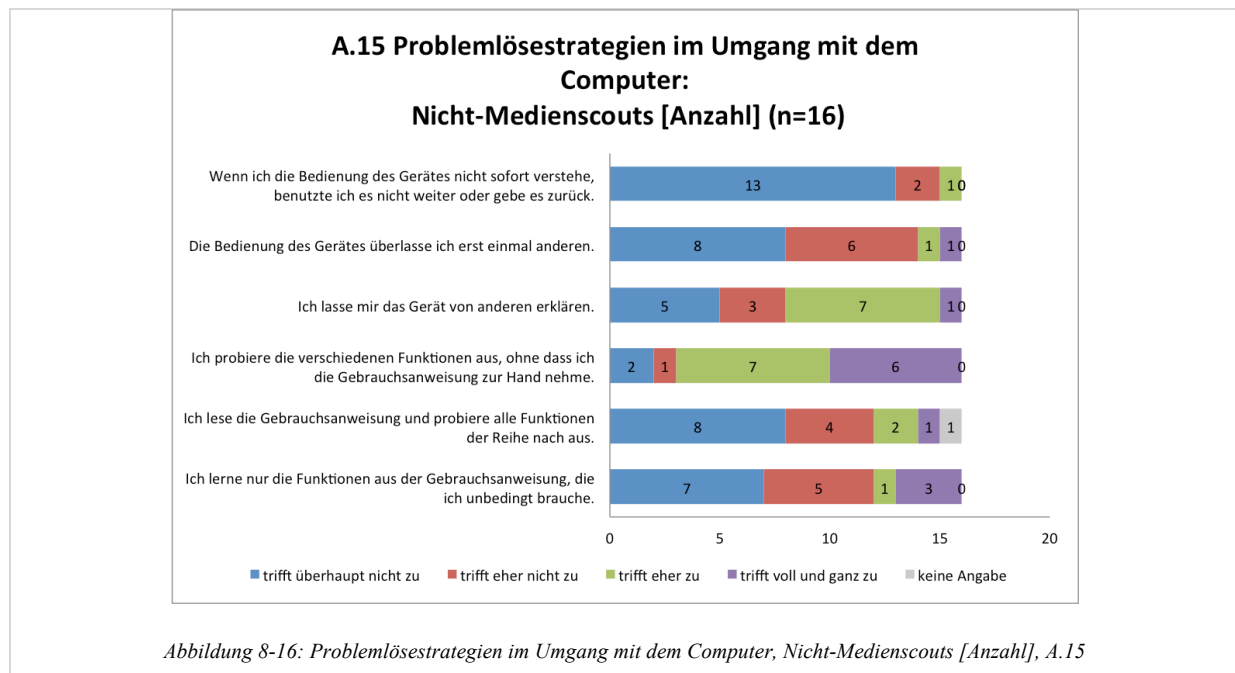
W08: Das nennt sich, also das ist so ein Pferdespiel wo man halt auch eigene Pferde hat, mit denen man ganz viel machen kann (3) und da gibt es dann Aktionen wo man verschiedene Sachen gewinnen kann und das ist kostenlos. Man kann sich da zwar etwas kaufen, aber das muss man nicht.

Es ist zu erkennen, dass die meisten Medienscouts über technologische-instrumentelle Fertigkeiten der Bedienung von „Standard-Software“ wie Textverarbeitung, Bildbearbeitung, Tabellenkalkulation, Präsentation verfügen und die Benutzung der Internet-Anwendungen wie Facebook oder schülerVZ beherrschen. Einige verfügen über weitergehende Kenntnisse der Software-Programmierung und einige spielen Computerspiele.

8.2.2.2 A.15

Mit der Frage 15 im Fragebogen A wurde Rückgriff genommen auf die Fragebatterie von Jenkins (2006). Es sollte erhoben werden, inwieweit auch partizipative Strategien, hier im Zusammenhang einer Peer-Education, eine Rolle spielen bei der Lösung von Computerproblemen. Darin lassen sich die Medienspezifischen Rezeptionsmuster als unterschiedliche Verarbeitungsstrategien beschreiben. Die Variablen und die Ergebnisse der Medienscouts ($n=20$) und Nicht-Medienscouts ($n=16$) in der grafischen Übersicht:





A.15 in der deskriptivstatistischen Übersicht:

A.15 Deskriptive Statistiken					
	N	Mittelwert	Standardabweichung	Minimum	Maximum
notwendige Funktionen	36	2,94	1,094	1	4
Ausprobieren	35	3,03	1,043	1	4
ohne Gebrauchsanweisung	36	1,72	,914	1	4
von anderen erklären	36	2,83	,941	1	4
andere	35	3,51	,818	1	4
Nicht-Benutzung	35	3,74	,561	2	4
Scout-Nicht-Scout	36	,56	,504	0	1

Tabelle 8-29: Deskriptive Statistiken A.15

Die Strategie „trial and error“, also das Ausprobieren von Funktionen ohne ein systematisches Erlernen, stellt die häufigste Form dar (18 von 20 Nennungen als „trifft voll und ganz zu“ sowie „trifft eher zu“)¹⁸⁴, gefolgt von den Antworten „Ich lerne nur die Funktionen aus der Gebrauchsanweisung, die ich unbedingt brauche“ (8 Nennungen) und „Ich lasse mir das Gerät von anderen erklären“ (7x), die mutmaßlich als peer-basiert unter Jugendlichen gelten kann. Auffällig ist auch die Ablehnung von Problemlösestrategien, die als Konsequenz keine Nutzung des Gerätes haben. Beide Antworten („Wenn ich die Bedienung des Gerätes nicht sofort verstehe, benutze ich es nicht weiter oder gebe es zurück“ bzw. „Die Bedienung des Gerätes überlasse ich erst einmal anderen“) wurden beide mit 18 von 20 Nennungen als „trifft überhaupt nicht zu“ und „trifft eher nicht zu“ bewertet.

Die Nennungen (N=36) der beiden Gruppen wurde auf statistisch signifikante Unterschiede geprüft. Hier die tabellarische Übersicht:

A.15 Mann-Whitney-Test				
Ränge				
	Scout-Nicht-Scout	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
notwendige Funktionen	Nicht-Scout	16	19,13	306,00
	Scout	20	18,00	360,00
	Gesamt	36		

¹⁸⁴ Der Vergleich mit den beiden Kontrollgruppen, der N=16-Kontrollgruppe des gleichen Jahrgangs und mit der Befragung von Kerres et al. (2012; N=26) zeigt deutliche Parallelen: Auch dort ist die Antwort des „trial and error“ die häufigste Nennung, die Nicht-Nutzung wird deutlich abgelehnt und die Erklärung durch andere als beliebte Vorgehensweise bevorzugt (s. Diskussion).

Ausprobieren	Nicht-Scout	15	20,23	303,50
	Scout	20	16,33	326,50
	Gesamt	35		
ohne Gebrauchsanweisung	Nicht-Scout	16	20,91	334,50
	Scout	20	16,58	331,50
	Gesamt	36		
von anderen erklären	Nicht-Scout	16	17,56	281,00
	Scout	20	19,25	385,00
	Gesamt	36		
andere	Nicht-Scout	16	15,28	244,50
	Scout	19	20,29	385,50
	Gesamt	35		
Nicht-Benutzung	Nicht-Scout	16	18,19	291,00
	Scout	19	17,84	339,00
	Gesamt	35		

Tabelle 8-30: Mann-Whitney-Test für A.15

A.15 Statistik für Test^a

	notwendige Funktionen	Ausprobieren	ohne Gebrauchsanweisung	von anderen erklären	andere	Nicht-Benutzung
Mann-Whitney-U	150,000	116,500	121,500	145,000	108,500	149,000
Wilcoxon-W	360,000	326,500	331,500	281,000	244,500	339,000
Z	-,335	-1,182	-1,347	-,502	-1,722	-,143
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,738	,237	,178	,615	,085	,887
Exakte Signifikanz [2*(1-seitige Sig.)]	,765b	,268b	,223b	,648b	,151b	,935b

a. Gruppenvariable: Scout-Nicht-Scout

b. Nicht für Bindungen korrigiert.

Tabelle 8-31: Statistik für Test A.15

Die Gruppen Medienscouts und Nicht-Medienscouts unterscheiden sich in den Variablen „notwendige Funktionen“ ($U(20,16)=150$, $p=.738$), „Ausprobieren“ ($U(20,15)=150$, $p=.237$), „ohne Gebrauchsanweisung“ ($U(20,16)=150$, $p=.178$), „von anderen erklären“ ($U(20,16)=150$, $p=.615$), „andere“ ($U(19,16)=150$, $p=.085$) und „Nicht-Benutzung“ ($U(19,16)=150$, $p=.887$) nicht signifikant.

8.2.2.3 C.15

Diese Fragen wurden im Fragebogen C für die Medienscouts und für eine größere Kontrollgruppe ($n=66$) und als „Excel-Experiment“ (T.13) im September 2012 praktisch wiederholt, ergänzt um die Variablen "Ich suche nach einer Video-Anleitung im Internet und schaue sie mir an" und "Ich suche im Internet nach einfachen (leicht zu verstehenden) Anleitungen, so z.B. in Foren"¹⁸⁵. Alle Variablen und die Ergebnisse für die Medienscouts ($n=20$) und die Kontrollgruppe ($n=67$) in der grafischen Übersicht:

¹⁸⁵ Beide Variablen kommen in der ursprünglichen Form (vgl. Jenkins 2006) nicht vor, stellten aber Muster dar, die der Verfasser bei den Jugendlichen als übliches Vorgehen beobachten konnte.

C.15 Problemlösestrategien: Medienscouts [Anzahl] (n=20)

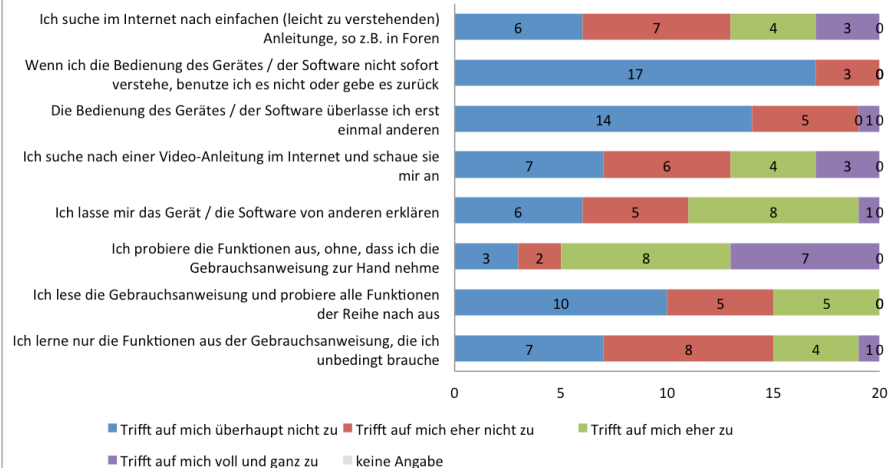


Abbildung 8-17: Problemlösestrategien im Umgang mit Geräten / Software, Medienscouts, C.15

C.15 Problemlösestrategien: Nicht-Medienscouts [Anzahl] (n=67)

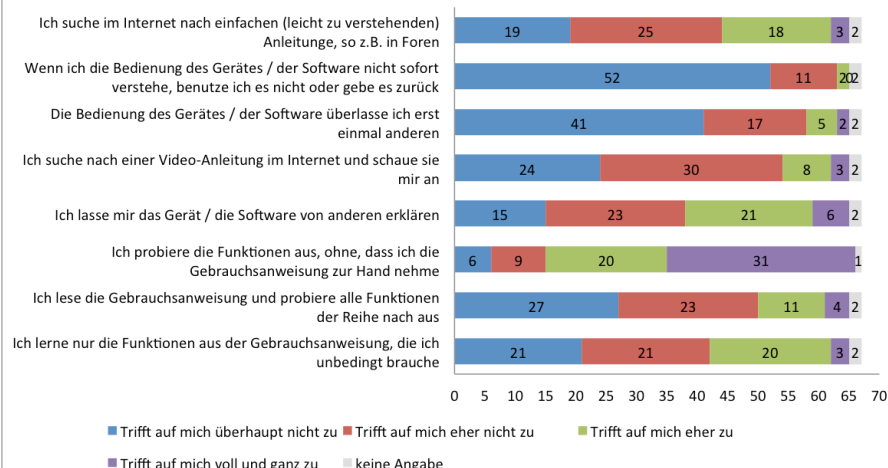


Abbildung 8-18: Problemlösestrategien im Umgang mit Geräten / Software, Nicht-Medienscouts, C.15

C.15 in der deskriptivstatistischen Übersicht:

C.15 Deskriptive Statistiken					
	N	Mittelwert	Standardabweichung	Minimum	Maximum
Funktionen aus Gebrauchsanweisung	85	2,05	,898	1	4
Funktionen der Reihe nach	85	1,85	,893	1	4
ohne Gebrauchsanweisung	86	3,10	,994	1	4
erklären lassen	85	2,26	,928	1	4
Video-Anleitung	85	1,92	,889	1	4
anderen überlassen	85	1,48	,766	1	4
nicht benutzen	85	1,21	,465	1	3
Scout Nicht-Scout	87	,23	,423	0	1

Tabelle 8-32: Deskriptive Statistiken C.15

Zu erkennen sind ähnliche Ergebnisse wie in A.15. Die häufigste Nennung ist wiederum "Ich probiere die Funktionen aus, ohne, dass ich die Gebrauchsanweisung zur Hand nehme" (mit 15 Nennungen von "Trifft auf mich eher zu" und "trifft auf mich voll und ganz

zu"), gefolgt von "Ich lasse mir das Gerät / die Software von anderen erklären" (9). Abgelehnt wird die Variable "Die Bedienung überlasse ich erst einmal anderen" (1) sowie "Wenn ich die Bedienung des Gerätes / der Software nicht sofort verstehe, benutze ich es nicht oder gebe es zurück" (0).

In der Kontrollgruppe ($n=67$) ist die häufigste Nennung ist wie in A.15 "Ich probiere die Funktionen aus, ohne, dass ich die Gebrauchsanweisung zur Hand nehme" (mit 51 Nennungen von "Trifft auf mich eher zu" und "trifft auf mich voll und ganz zu"), gefolgt von "Ich lasse mir das Gerät / die Software von anderen erklären" (27). Abgelehnt wird die Variable "Die Bedienung überlasse ich erst einmal anderen" (7) sowie "Wenn ich die Bedienung des Gerätes / der Software nicht sofort verstehe, benutze ich es nicht oder gebe es zurück" (2).

Die Nennungen ($N=87$) der beiden Gruppen wurde auf statistisch signifikante Unterschiede geprüft. Hier die tabellarische Übersicht:

C.15 Mann-Whitney-Test

	Ränge			
	Scout Nicht-Scout	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Funktionen aus Gebrauchsanweisung	Nicht-Scout	65	43,82	2848,00
	Scout	20	40,35	807,00
	Gesamt	85		
Funktionen der Reihe nach	Nicht-Scout	65	43,69	2840,00
	Scout	20	40,75	815,00
	Gesamt	85		
ohne Gebrauchsanweisung	Nicht-Scout	66	44,66	2947,50
	Scout	20	39,68	793,50
	Gesamt	86		
erklären lassen	Nicht-Scout	65	43,35	2817,50
	Scout	20	41,88	837,50
	Gesamt	85		
Video-Anleitung	Nicht-Scout	65	41,61	2704,50
	Scout	20	47,53	950,50
	Gesamt	85		
anderen überlassen	Nicht-Scout	65	43,79	2846,50
	Scout	20	40,43	808,50
	Gesamt	85		
nicht benutzen	Nicht-Scout	65	43,55	2830,50
	Scout	20	41,23	824,50
	Gesamt	85		

Tabelle 8-33: Mann-Whitney-Test C.15

C.15 Statistik für Test^a

	Funktionen aus Gebrauchsanweisung	Funktionen der Reihe nach	ohne Gebrauchsanweisung	erklären lassen	Video-Anleitung	anderen überlassen	nicht benutzen
Mann-Whitney-U	597,000	605,000	583,500	627,500	559,500	598,500	614,500
Wilcoxon-W	807,000	815,000	793,500	837,500	2704,500	808,500	824,500
Z	-,578	-,498	-,835	-,244	-1,004	-,632	-,542
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,563	,618	,403	,807	,315	,527	,588

a. Gruppenvariable: Scout Nicht-Scout

Tabelle 8-34: Statistik für Test C.15

Die Gruppen Medienscouts und Nicht-Medienscouts unterscheiden sich in den o.a. Variablen nicht signifikant. Im Einzelnen: „Funktionen aus Gebrauchsanweisung“ ($U(20,65)=597$, $p=.563$), „Funktionen der Reihe nach“ ($U(20,65)=605$, $p=.618$), „ohne Gebrauchsanweisung“ ($U(20,66)=583,5$, $p=.403$), „erklären lassen“ ($U(20,65)=637,5$,

$p=.807$), „Video-Anleitung“ ($U(20,65)=559,5$, $p=.315$), „anderen überlassen“ ($U(20,65)=598,5$, $p=.527$) und „nicht benutzen“ ($U(20,65)=614,5$, $p=.588$).

8.2.2.4 T.13

Diese Strategien wurden in einem Experiment mit unbekannten Aufgaben zur Software „Excel“ praktisch überprüft, dokumentiert mit dem Text T.13. Folgende Grafik zeigt das Ergebnis vom September 2012 mit der Gruppe der Medienscouts ($n=16$ ¹⁸⁶):

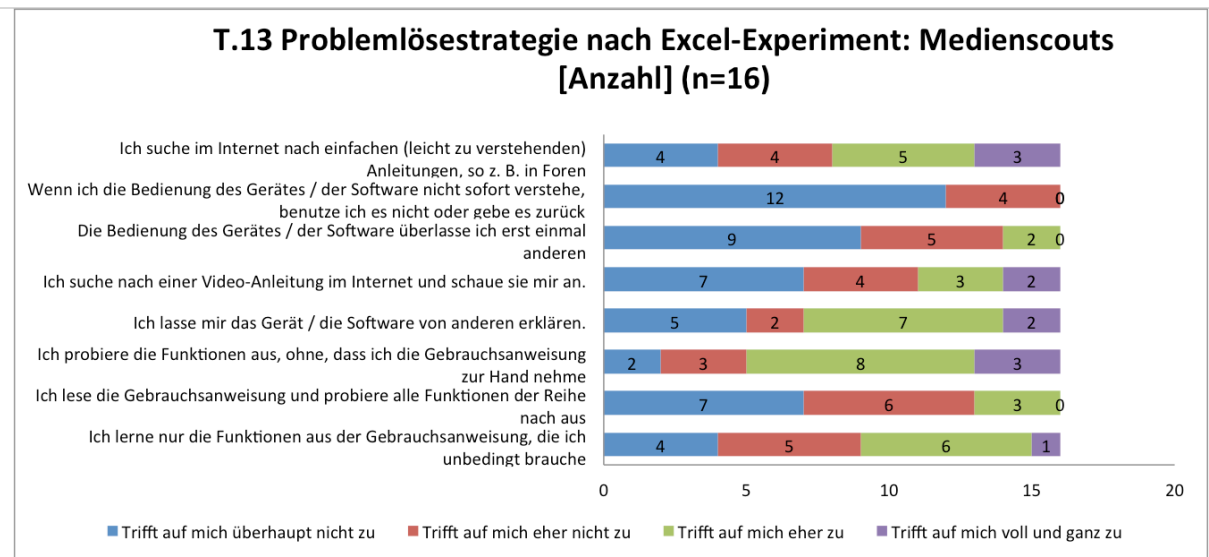


Abbildung 8-19: Problemlösestrategien im Umgang mit Geräten / Software nach dem Excel-Experiment, Medienscouts, T.13

Um diese drei Erhebungen (A.15, C.15, T.13) besser miteinander vergleichen zu können, wurden die Werte hier zusammengefasst als Antworten von "trifft auf mich voll und ganz zu" plus "trifft auf mich eher zu" und prozentual auf die jeweilige Gruppe von Medienscouts ($n=20$ in A.15 und C.15 bzw. $n=16$ in T.13) und Nicht-Medienscouts ($n=16$ in A.15 und $n=66$ in C.15) berechnet. Zur Verdeutlichung wurden Abweichungen von über 15% vom arithmetischen Mittel aller Werte orange markiert¹⁸⁷):

A.15, C.15, T.13	Medienscouts			Nicht-Medienscouts		arithmetisches Mittel aller Werte A.15, C.15, T.13
	$n=20$		$n=16$	$n=16$	$n=66$	
	A.15	C.15	T.13 ¹⁸⁸	A.15	C.15	
Ich lerne nur die Funktionen aus der Gebrauchsanweisung, die ich unbedingt brauche	40%	25%	44%	25%	34%	34%
Ich lese die Gebrauchsanweisung und probiere alle Funktionen der Reihe nach aus	35%	25%	19%	19%	22%	24%
Ich probiere die Funktionen aus, ohne, dass ich die Gebrauchsanweisung zur Hand nehme	90%	75%	69%	81%	76%	78%
Ich lasse mir das Gerät / die Software von anderen erklären	35%	45%	56%	50%	40%	45%
Ich suche nach einer Video-Anleitung im Internet und schaue sie mir an	nicht erhoben	35%	31%	nicht erhoben	16%	27%
Die Bedienung des Gerätes / der Software überlasse ich erst einmal anderen	5%	5%	13%	13%	10%	9%
Wenn ich die Bedienung des Gerätes /	5%	0%	0%	6%	3%	3%

¹⁸⁶ An diesem Tag waren nur 16 der 20 anwesend.

¹⁸⁷ Dieser Wert von 15% ist willkürlich gewählt und soll die Ergebnisse veranschaulichen und größere Unterschiede deutlicher machen.

¹⁸⁸ Excel-„Experiment“ in Text 13 dokumentiert, s.u.

der Software nicht sofort verstehe, benutze ich es nicht oder gebe es zurück						
Ich suche im Internet nach einfachen (leicht zu verstehenden) Anleitungen, so z.B. in Foren	nicht erhoben	35%	50%	nicht erhoben	31%	39%

Tabelle 8-35: Prozentualer Vergleich der Nennungen von „trifft auf mich voll ganz zu“ plus „trifft auch mich eher zu“ in A.15, C.15 und T.13

Die Werte weichen in keinem Fall um mehr als 15% von dem berechneten Mittelwert ab. Die häufigste Nennung ist bei allen Gruppen "Ich probiere die Funktionen aus, ohne, dass ich die Gebrauchsanweisung zur Hand nehme", gefolgt von "Ich lasse mir das Gerät / die Software von anderen erklären" und "Ich lerne nur die Funktionen aus der Gebrauchsanweisung, die ich unbedingt brauche". Ebenso deutlich ist in allen Erhebungen die Ablehnung von "Die Bedienung überlasse ich erst einmal anderen" sowie "Wenn ich die Bedienung des Gerätes / der Software nicht sofort verstehe, benutze ich es nicht oder gebe es zurück."

8.2.2.5 T.13 personalisiert

Die Hypothesen dieser empirischen Untersuchung sind formuliert als eine Beschreibung der Medienkompetenz für die Gruppe der 20 Mediencouts „im Mittel“. Trotzdem wurden an einigen wenigen Stellen die Daten personalisiert ausgewertet. Bei der Beschreibung der medienspezifischen Rezeptionsmuster, hier bei der Anwendung verschiedener Problemlöse-Strategien in der Mediennutzung, zeigten sich bei der Auswertung der Gruppe so große persönliche Unterschiede der Individuen, dass eine weitergehende Analyse die Ergebnisse „im Mittel“ der Gruppe besser einordnen lässt¹⁸⁹.

Folgende Darstellung zeigt die Nennung von Strategien, die von den Personen angewendet wurden (zusammengefasst von „trifft auf mich voll und ganz zu“ sowie „trifft auf mich eher zu“ als jeweils einmalige Nennung):

¹⁸⁹ Der zweite Grund für eine individualisierte Auswertung ist ein schulpraktischer: Als Grundlage für eine Bewertung der individuellen Leistung der Schülerin / des Schülers.

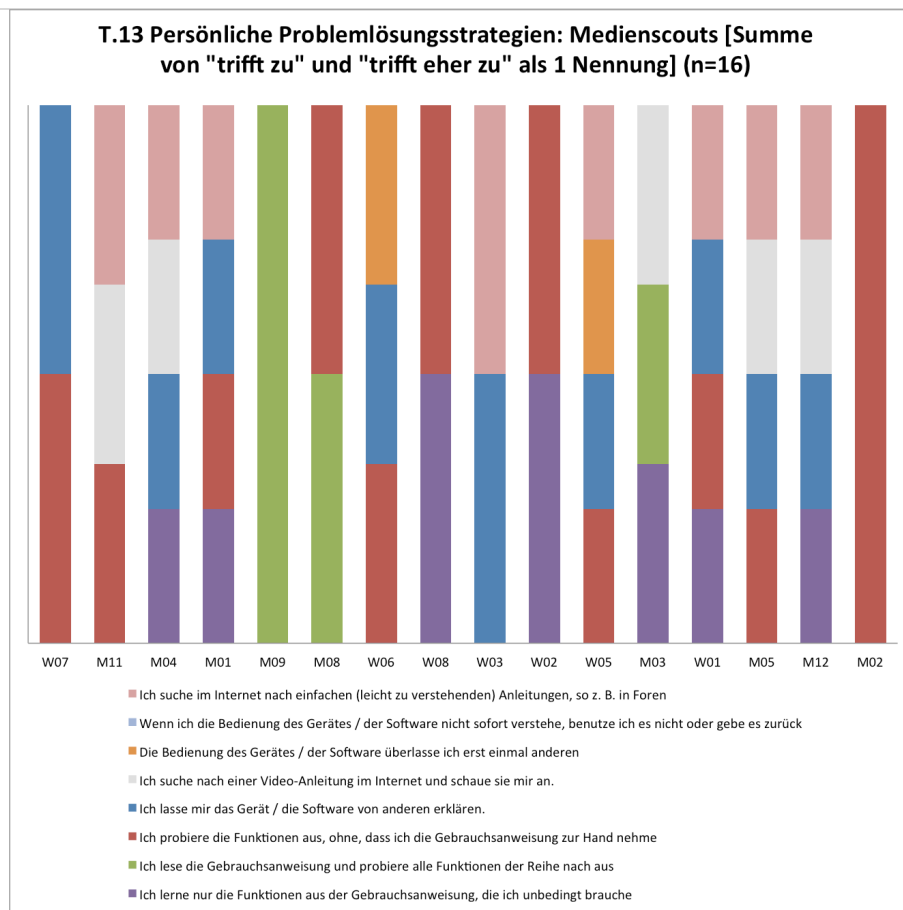


Abbildung 8-20: Problemlösestrategien im Umgang mit Geräten / Software nach dem Excel-Experiment, personalisiert, Medienscouts, T.13

Man kann erkennen, dass es große Unterschiede gibt und einige Personen (M09 und M02) nur eine einzige Strategie anwenden, andere (M04, M01, W05, W01 und M12) bis zu vier Strategien miteinander kombinieren, andere nur zwei oder drei in ganz unterschiedlichen Konstellationen.

8.2.2.6 A.16 und C.36

In der Evaluationsstudie der „Ur-Scouts“ (Kerres et al. 2012, dort Frage 14) und in der Erhebung „Medienhandeln Jugendlicher: Mediennutzung und Medienkompetenz. Bielefelder Medienkompetenzmodell“ (Treumann, Meister, Sander, & Hagedorn, 2007) wurde eine Fragebatterie verwendet, die das Problemlöseverhalten bei Computerproblemen abfragt und damit direkt die Medienspezifischen Rezeptionsmuster, hier die instrumentell-technologischen Fertigkeiten beim Auftreten von technischen Problemen. Darüber hinaus enthalten einige Variablen Hinweise auf die Einbeziehung sozialer Gruppen (Freunde und Familienmitglieder), die Hinweise auf unterschiedliches Verhalten als Teil der Gruppe „Medienscout“ in der Peer-Education und als „Nicht-Medienscout“ liefern können.

Die Fragebatterie wurden als A.16 zu Beginn der Untersuchung und als C.36 wiederholt erhoben. Alle Variablen und die Ergebnisse in der grafischen Übersicht:

A.16 Umgang mit Computerproblemen: Medienscouts [Anzahl] (n=20)

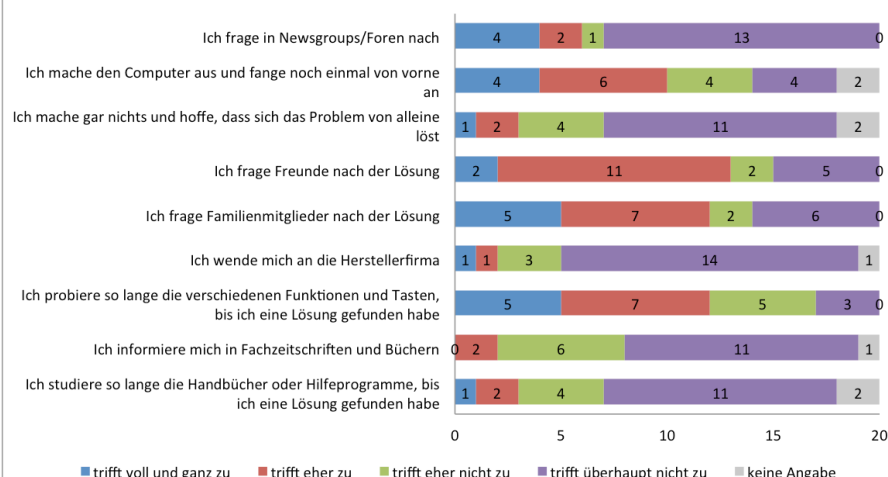


Abbildung 8-21: Umgang mit Computerproblemen, Medienscouts, A.16

A.16 Umgang mit Computerproblemen: Nicht-Medienscouts [Anzahl] (n=16)

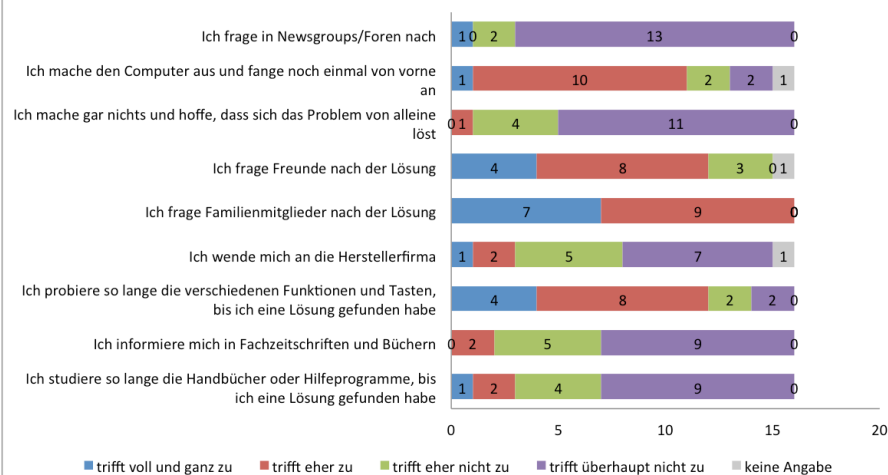


Abbildung 8-22: Umgang mit Computerproblemen, Nicht-Medienscouts, A.16

Die Frage A.16 in der deskriptivstatistischen Übersicht:

A.16 Deskriptive Statistiken					
	N	Mittelwert	Standardabweichung	Minimum	Maximum
Handbücher	34	3,35	,917	1	4
Fachzeitschriften und Bücher	35	3,46	,701	2	4
Ausprobieren	36	2,22	,989	1	4
Herstellerfirma	34	3,41	,892	1	4
Familienmitglieder	36	2,06	1,040	1	4
Freunde fragen	35	2,26	,919	1	4
gar nichts	34	3,50	,788	1	4
ausmachen und wieder anmachen	33	2,39	,966	1	4
Newsgroups und Foren	36	3,39	1,103	1	4
Scout-Nicht-Scout	36	,56	,504	0	1

Tabelle 8-36: Deskriptive Statistiken A.16

Etwa 10 Monate später, im September 2012, wurden im Fragebogen C (Frage 36) diese Problemlösestrategien erneut erhoben, diesmal für eine größere Kontrollgruppe Nicht-Medienscouts ($n=67$). Hier die grafische Übersicht:

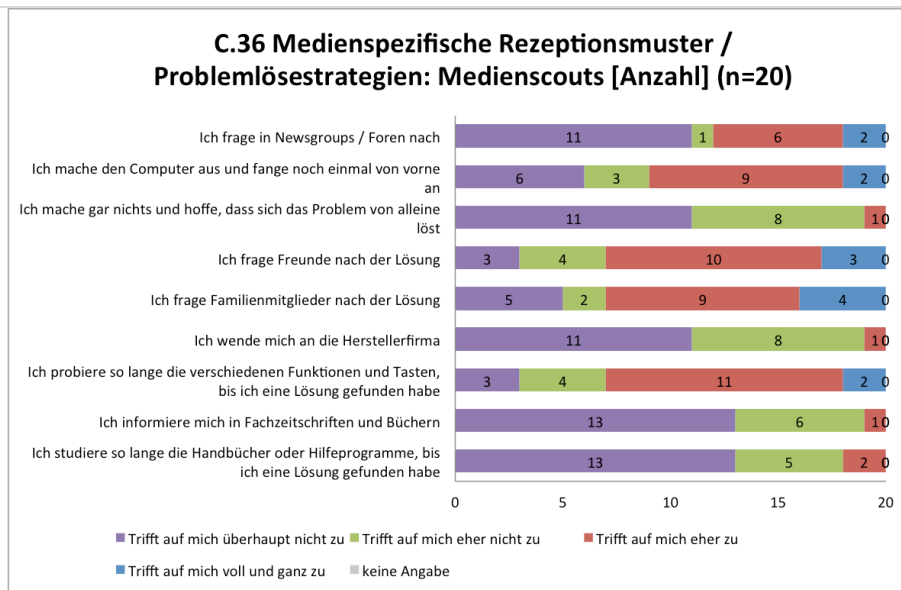


Abbildung 8-23: Umgang mit Computerproblemen, Medienscouts, C.36

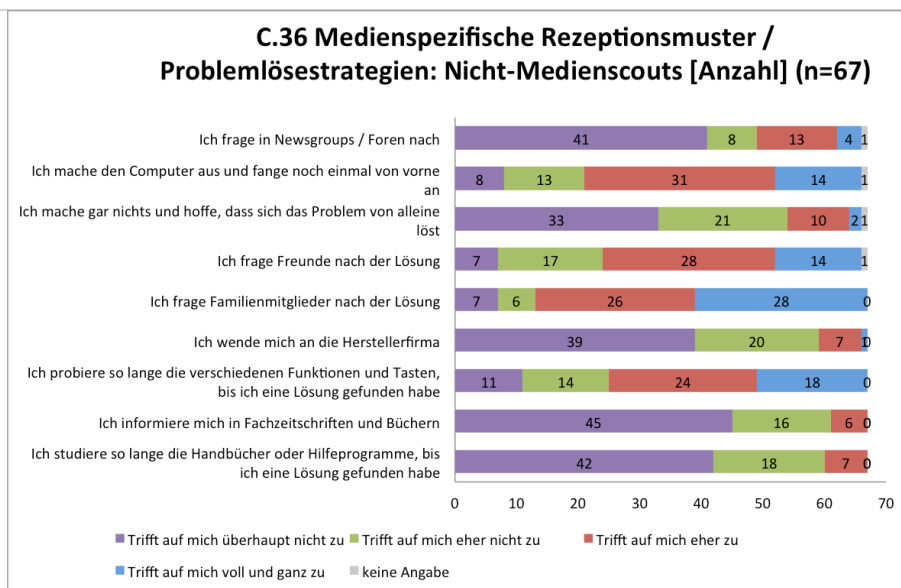


Abbildung 8-24: Umgang mit Computerproblemen, Nicht-Medienscouts, C.36

Die Frage C.36 in der deskriptivstatistischen Zusammenfassung:

C.36 Deskriptive Statistiken					
	N	Mittelwert	Standardabweichung	Minimum	Maximum
Handbücher	87	1,47	,679	1	3
Fachzeitschriften, Bücher	87	1,41	,639	1	3
Ausprobieren	87	2,70	1,001	1	4
Herstellerfirma	87	1,54	,712	1	4
Familienmitglieder	87	3,00	1,012	1	4
Freunde	86	2,72	,916	1	4
gar nichts	86	1,66	,791	1	4
ausmachen	86	2,67	,963	1	4

Newsgroups, Foren	86	1,76	1,028	1	4
Scout Nicht-Scout	87	,23	,423	0	1

Tabelle 8-37: Deskriptive Statistiken C.36

Zu erkennen ist, dass drei Antworten in A.16 mit (als „trifft voll und ganz zu“ und „trifft eher zu“) am häufigsten waren: „Ich frage Freunde nach der Lösung“ (13x), was einen Hinweis wiederum auf die peer-basierte Kommunikation und die Medienspezifischen Rezeptionsmuster als ebenfalls häufig peer-basiert kennzeichnen würden, dann „Ich frage Familienmitglieder nach einer Lösung“ (12x) und „Ich probiere so lange die verschiedenen Funktionen und Tasten, bis ich eine Lösung gefunden habe“ (ebenfalls 12x). Die Antworten mit den größten Ablehnungen sind „Ich wende mich an die Herstellerfirma“ und „Ich frage in Newsgroups / Foren nach“. Die Frage nach einer systematischen Problemlösestrategie wie sie in „Ich informiere mich in Fachzeitschriften und Büchern“ sowie „Ich studiere so lange die Handbücher oder Hilfeprogramme, bis ich eine Lösung gefunden habe“ wird von einigen wenigen (2x bzw. 3x) bejaht.

Wie auch bei A.15 sind die Ergebnisse der Medienscouts in A.16 ähnlich in der Kontrollgruppe der Nicht-Medienscouts. Ebenfalls (allerdings in der Reihenfolge vertauscht) erhielten die Antworten der Hilfe durch Freunde (12 von 16) und Familienmitglieder (16 von 16) die höchste Zustimmung. Auch die Ablehnung von externer Hilfe in Foren bzw. durch die Herstellerfirma ist ähnlich stark wie die geringe Zustimmung zu einer systematischen Vorgehensweise (2x bzw. 3x bei den Nicht-Medienscouts).

Die Unterschiede zwischen den Gruppen Medienscouts ($n=20$) und Nicht-Medienscouts ($n=16$) in A.16 wurden auf statistische Signifikanz geprüft. Hier die tabellarische Übersicht:

A.16 Mann-Whitney-Test

Ränge				
	Scout-Nicht-Scout	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Handbücher	Nicht-Scout	16	17,06	273,00
	Scout	18	17,89	322,00
	Gesamt	34		
Fachzeitschriften und Bücher	Nicht-Scout	16	17,78	284,50
	Scout	19	18,18	345,50
	Gesamt	35		
Ausprobieren	Nicht-Scout	16	17,50	280,00
	Scout	20	19,30	386,00
	Gesamt	36		
Herstellerfirma	Nicht-Scout	15	15,00	225,00
	Scout	19	19,47	370,00
	Gesamt	34		
Familienmitglieder	Nicht-Scout	16	14,38	230,00
	Scout	20	21,80	436,00
	Gesamt	36		
Freunde fragen	Nicht-Scout	15	15,07	226,00
	Scout	20	20,20	404,00
	Gesamt	35		
gar nichts	Nicht-Scout	16	18,47	295,50
	Scout	18	16,64	299,50
	Gesamt	34		
ausmachen und wieder anmachen	Nicht-Scout	15	16,53	248,00
	Scout	18	17,39	313,00
	Gesamt	33		
Newsgroups und Foren	Nicht-Scout	16	20,41	326,50

Scout	20	16,98	339,50
Gesamt	36		

Tabelle 8-38: Mann-Whitney-Test A.16

A.16 Statistik für Test^a

	Handbü- cher	Fachzeit- schriften und Bü- cher	Auspro- bieren	Herstel- lerfirma	Famili- enmit- glieder	Freunde fragen	gar nichts	ausma- chen und wieder anmachen	News- groups und Foren
Mann-Whitney-U	137,000	148,500	144,000	105,000	94,000	106,000	128,500	128,000	129,500
Wilcoxon-W	273,000	284,500	280,000	225,000	230,000	226,000	299,500	248,000	339,500
Z	-,273	-,131	-,536	-,501	-,251	-,610	-,632	-,271	-,233
Asymptotische Signifi- kanz (2-seitig)	,785	,896	,592	,133	,024	,107	,527	,786	,218
Exakte Signifikanz [2*(1-seitige Sig.)]	,825 ^b	,909 ^b	,626 ^b	,202 ^b	,036 ^b	,149 ^b	,597 ^b	,817 ^b	,336 ^b

a. Gruppenvariable: Scout-Nicht-Scout

b. Nicht für Bindungen korrigiert.

Tabelle 8-39: Statistik für Test A.16

Die Gruppen Medienscouts und Nicht-Medienscouts unterscheiden sich in der Variablen „Familienmitglieder nach der Lösung fragen“ signifikant ($U(20,16)=94$, $p=.036$), in den Variablen „Handbücher“ ($U(18,16)=137$, $p=.785$), „Fachzeitschriften und Bücher“ ($U(19,16)=148.5$, $p=.909$), „Ausprobieren“ ($U(20,16)=144$, $p=.592$), „Herstellerfirma“ ($U(19,15)=105$, $p=.202$), „Freunde fragen“ ($U(20,15)=106$, $p=.107$), „gar nichts“ ($U(18,16)=128.5$, $p=.527$), „ausmachen und wieder anmachen“ ($U(18,15)=128$, $p=.786$) und „Newsgroups und Foren“ ($U(20,16)=129.5$, $p=.218$) unterscheiden sich die Gruppen statistisch nicht signifikant.

In C.36 weichen die Werte nur geringfügig von der Erhebung zuvor (A.16) ab. „Ich frage Freunde nach der Lösung“, „Ich frage Familienmitglieder nach einer Lösung“ und „Ich probiere so lange die verschiedenen Funktionen und Tasten, bis ich eine Lösung gefunden habe“ (alle 13mal als „Trifft auf mich voll und ganz zu“ plus „Trifft auf mich eher zu“) sind die häufigsten Nennungen. Die Antworten mit den größten Ablehnungen sind weiterhin „Ich wende mich an die Herstellerfirma“, ebenso wie „Ich informiere mich in Fachzeitschriften und Bücher“ und „Ich mache gar nichts und hoffe, dass sich das Problem von alleine löst“ (alle 19mal beantwortet mit „Trifft auf mich überhaupt nicht zu“ plus „Trifft auf mich eher nicht zu“). In der Kontrollgruppe ($n=67$) von C.36 stand die Variable „Ich frage Familienmitglieder nach einer Lösung“ mit den häufigsten Nennungen (54 „Trifft auf mich voll und ganz zu“ plus „Trifft auf mich eher zu“), gefolgt von „Ich mache den Computer aus und fange noch einmal von vorne an“ (45). Die Antworten mit den größten Ablehnungen sind wie bei den Medienscouts „Ich informiere mich in Fachzeitschriften und Bücher“ (61mal beantwortet mit „Trifft auf mich überhaupt nicht zu“ plus „Trifft auf mich eher nicht zu“) sowie „Ich studiere so lange die Handbücher oder Hilfeprogramme, bis ich eine Lösung gefunden habe“ (60).

Die Unterschiede zwischen den Gruppen Medienscouts ($n=20$) und Nicht-Medienscouts ($n=67$) in C.36 wurden auf statistische Signifikanz geprüft. Hier die tabellarische Übersicht:

C.36 Mann-Whitney-Test				
	Ränge			
	Scout Nicht-Scout	<i>N</i>	Mittlerer Rang	Rangsumme
Handbücher	Nicht-Scout	67	44,22	2963,00
	Scout	20	43,25	865,00
	Gesamt	87		
Fachzeitschriften, Bücher	Nicht-Scout	67	43,93	2943,50
	Scout	20	44,23	884,50
	Gesamt	87		
Ausprobieren	Nicht-Scout	67	44,87	3006,50
	Scout	20	41,08	821,50
	Gesamt	87		
Herstellerfirma	Nicht-Scout	67	44,01	2949,00
	Scout	20	43,95	879,00
	Gesamt	87		
Familienmitglieder	Nicht-Scout	67	46,78	3134,50
	Scout	20	34,68	693,50
	Gesamt	87		
Freunde	Nicht-Scout	66	43,96	2901,50
	Scout	20	41,98	839,50
	Gesamt	86		
gar nichts	Nicht-Scout	66	44,58	2942,50
	Scout	20	39,93	798,50
	Gesamt	86		
ausmachen	Nicht-Scout	66	45,71	3017,00
	Scout	20	36,20	724,00
	Gesamt	86		
Newsgroups, Foren	Nicht-Scout	66	42,42	2799,50
	Scout	20	47,08	941,50
	Gesamt	86		

Tabelle 8-40: Mann-Whitney-Test C.36

C.36 Statistik für Test ^a									
	Handbü- cher	Fachzeit- schriften, Bücher	Auspro- bieren	Hersteller- firma	Familien- mitglieder	Freunde	gar nichts	aus- ma- chen	News- groups, Foren
Mann- Whitney-U	655,000	665,500	611,500	669,000	483,500	629,500	588,500	514,00 0	588,500
Wilcoxon- W	865,000	2943,500	821,500	879,000	693,500	839,500	798,500	724,00 0	2799,500
Z	-,177	-,055	-,619	-,011	-2,003	-,330	-,804	-1,589	-,835
Asymptotische Signifikanz (2- seitig)	,859	,956	,536	,991	,045	,741	,421	,112	,404

a. Gruppenvariable: Scout Nicht-Scout

Tabelle 8-41: Statistik für Text C.36

Die Gruppen Medienscouts und Nicht-Medienscouts unterscheiden sich in der Variablen „Familienmitglieder“ – wie oben in A.16 - signifikant ($U(20,67)=483.5$, $p=.045$), in den Variablen "Handbücher" ($U(20,67)=655$, $p=.859$), "Fachzeitschriften, Bücher" ($U(20,67)=665.5$, $p=.956$), "Ausprobieren" ($U(20,67)=611.5$, $p=.536$), "Herstellerfirma" ($U(20,67)=669$, $p=.991$), "Freunde" ($U(20,66)=629.5$, $p=.741$), "gar nichts" ($U(20,66)=588.500$, $p=.421$), "ausmachen" ($U(20,66)=514$, $p=.112$), "Newsgroups, Foren" ($U(20,67)=588.5$, $p=.404$) unterscheiden sich die Gruppen statistisch nicht signifikant.

Um diese beiden Erhebungen (A.16 und C.36) besser miteinander vergleichen zu können, wurden die Werte hier zusammengefasst als Antworten von "trifft auf mich voll und ganz zu" plus "trifft auf mich eher zu" und prozentual auf die jeweilige Gruppe von Medienscouts ($n=20$ in A.16 und C.36) und Nicht-Medienscouts ($n=16$ in A.16 und $n=67$ in C.36)

berechnet. Zur Verdeutlichung wurden Abweichungen von über 15% vom arithmetischen Mittel aller Werte orange markiert¹⁹⁰):

A.16 und C.36	Medienscouts		Nicht-Medienscouts		Arithmetisches Mittel
	n=20		n=16	n=67	
	A16	C36	A16	C36	
Ich studiere so lange die Handbücher oder Hilfeprogramme, bis ich eine Lösung gefunden habe	15%	10%	15%	10%	13%
Ich informiere mich in Fachzeitschriften und Büchern	10%	5%	10%	9%	9%
Ich probiere so lange die verschiedenen Funktionen und Tasten, bis ich eine Lösung gefunden habe	60%	65%	60%	63%	62%
Ich wende mich an die Herstellerfirma	10%	5%	15%	12%	11%
Ich frage Familienmitglieder nach der Lösung	60%	65%	80%	81%	72%
Ich frage Freunde nach der Lösung	65%	65%	60%	63%	63%
Ich mache gar nichts und hoffe, dass sich das Problem von alleine löst	15%	5%	5%	18%	11%
Ich mache den Computer aus und fange noch einmal von vorne an	50%	55%	55%	67%	57%
Ich frage in Newsgroups / Foren nach	30%	40%	5%	25%	25%

Die drei häufigsten Problemlösestrategien im Umgang mit dem Computer sind "Freunde zu fragen", „Ausprobieren" und "Familienmitglieder um Hilfe bitten". Einen hohen Wert von über 50% erreicht noch die Variable Computer aus- und wieder anzumachen. Relativ unbeliebt sind das Studium von Handbüchern und Hilfeprogrammen, die Information aus Fachzeitschriften und Büchern sowie sich an die Herstellerfirma zu wenden und einfach abzuwarten.

8.2.2.7 A.17

Um die (Selbst-) Einschätzung der Medienspezifischen Rezeptionsmuster der Jugendlichen zu erheben, wurde in A.17 die Sicherheit im Umgang mit Computern und Computeranwendungen nach Richter, Naumann und Hartz (2010, COMA-Erhebung) abgefragt. Hier die Variablen und die Ergebnisse der Medienscouts (n=20) und Nicht-Medienscouts (n=16) in der grafischen Übersicht:

¹⁹⁰ Dieser Wert von 15% ist willkürlich gewählt und soll lediglich die Ergebnisse veranschaulichen und größere Unterschiede deutlicher machen.

A.17 Sicherheit im Umgang mit Computern und Computeranwendungen: Medienscouts [Anzahl] (n=20)

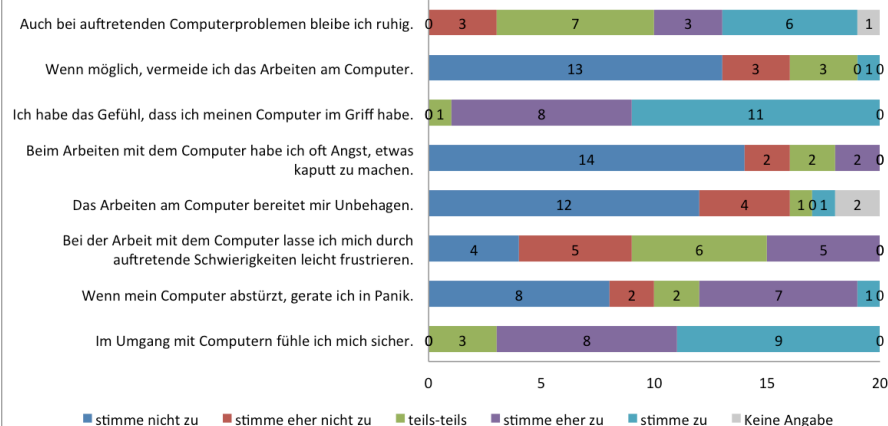


Abbildung 8-25: Sicherheit im Umgang mit Computern und Computeranwendungen, Medienscouts, A.17

A.17 Sicherheit im Umgang mit Computern und Computeranwendungen: Nicht-Medienscouts [Anzahl] (n=16)

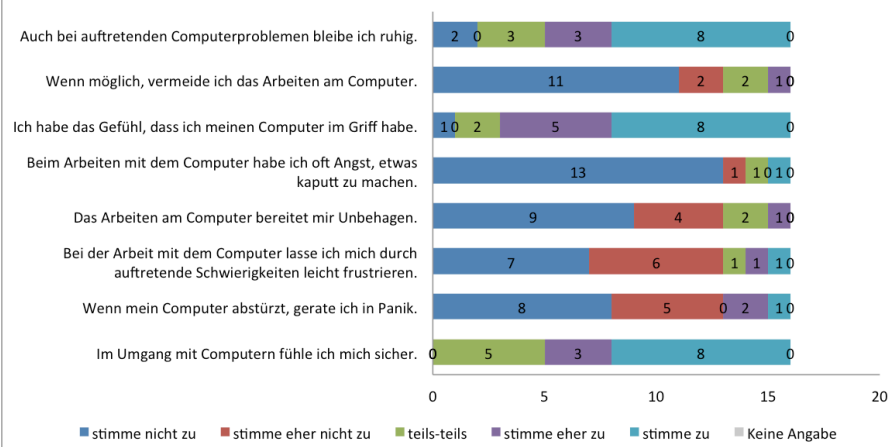


Abbildung 8-26: Sicherheit im Umgang mit Computern und Computeranwendungen, Nicht-Medienscouts, A.17

Die Ergebnisse in der deskriptivstatistischen Übersicht:

A.17 Deskriptive Statistiken					
	N	Mittelwert	Standardabweichung	Minimum	Maximum
sicheres Gefühl	36	1,75	,806	1	3
Panik	36	3,72	1,406	1	5
leicht frustrieren	36	3,69	1,167	1	5
Unbehagen	34	4,38	,985	1	5
Angst	36	4,47	1,055	1	5
im Griff haben	36	1,64	,867	1	5
Vermeidung	36	4,39	1,022	1	5
ruhig bleiben	35	2,23	1,239	1	5
Scout-Nicht-Scout	36	,56	,504	0	1

Tabelle 8-42: Deskriptive Statistiken A.17

Sehr deutlich wird, dass die Medienscouts sich in der Bedienung sicher fühlen, so bei dem Variable „Ich habe das Gefühl, dass ich meinen Computer im Griff habe“ mit 19 von 20 Antworten als „stimme zu“ und „stimme eher zu“, gefolgt von „Im Umgang mit dem

Computer fühle ich mich sicher“ (17x). Das spiegelt sich auch in der deutlichen Ablehnung folgender Variablen wider (hier als „stimme nicht zu“ und „stimme eher nicht zu“ zusammengefasst): „Beim Arbeiten mit dem Computer habe ich oft Angst, etwas kaputt zu machen“ (16x) und „Das Arbeiten am Computer bereitet mir Unbehagen“ (16x).

Der Vergleich mit der Kontrollgruppe Nicht-Medienscouts ($n=16$) ergibt eine Bestätigung dieser Ergebnisse. Auch hier finden die beiden Aussagen zu dem Gefühl, den Computer zu beherrschen eine große Zustimmung (13 von 16 bzw. 11x bei Nicht-Medienscouts). Auf Ablehnung stoßen auch hier die Angst bei der Computerarbeit (14x) sowie das Gefühl des Unbehagens am Computer (13x).

Die Unterschiede zwischen den Gruppen Mediencouts ($n=20$) und Nicht-Medienscouts ($n=16$) in A.17 wurden auf statistische Signifikanz geprüft. Hier die tabellarische Übersicht:

A.17 Mann-Whitney-Test
Ränge

	Scout-Nicht-Scout	<i>N</i>	Mittlerer Rang	Rangsumme
sicheres Gefühl	Nicht-Scout	16	18,97	303,50
	Scout	20	18,13	362,50
	Gesamt	36		
Panik	Nicht-Scout	16	20,53	328,50
	Scout	20	16,88	337,50
	Gesamt	36		
leicht frustrieren	Nicht-Scout	16	22,09	353,50
	Scout	20	15,63	312,50
	Gesamt	36		
Unbehagen	Nicht-Scout	16	16,50	264,00
	Scout	18	18,39	331,00
	Gesamt	34		
Angst	Nicht-Scout	16	19,56	313,00
	Scout	20	17,65	353,00
	Gesamt	36		
im Griff haben	Nicht-Scout	16	19,63	314,00
	Scout	20	17,60	352,00
	Gesamt	36		
Vermeidung	Nicht-Scout	16	18,84	301,50
	Scout	20	18,23	364,50
	Gesamt	36		
ruhig bleiben	Nicht-Scout	16	16,13	258,00
	Scout	19	19,58	372,00
	Gesamt	35		

Tabelle 8-43: Mann-Whitney-Test A.17

A.17 Statistik für Test^a

	sicheres Gefühl	Panik	leicht frustrieren	Unbehagen	Angst	im Griff haben	Vermeidung	ruhig bleiben
Mann-Whitney- <i>U</i>	152,500	127,500	102,500	128,000	143,000	142,000	154,500	122,000
Wilcoxon-W	362,500	337,500	312,500	264,000	353,000	352,000	364,500	258,000
Z	-,258	-1,097	-1,897	-,637	-,712	-,638	-,209	-1,043
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,796	,273	,058	,524	,476	,523	,834	,297
Exakte Signifikanz [2*(1-seitige Sig.)]	,814b	,305b	,067b	,597b	,604b	,582b	,863b	,333b

a. Gruppenvariable: Scout-Nicht-Scout

b. Nicht für Bindungen korrigiert.

Tabelle 8-44: Statistik für Test A.17

Die Gruppen Mediencouts und Nicht-Mediencouts unterscheiden sich in den Variablen "sicheres Gefühl" ($U(20,16)=152.5$, $p=.796$), "Panik" ($U(20,16)=127.5$, $p=.273$), "leicht frustrieren" ($U(20,16)=102.5$, $p=.058$), "Unbehagen" ($U(18,16)=128$, $p=.524$), "Angst"

($U(20,16)=143$ $p=.476$), "im Griff haben" ($U(20,16)=142$ $p=.523$), "Vermeidung" ($U(20,16)=154.5$, $p=.834$), "ruhig bleiben" ($U(19,16)=122$, $p=.297$) nicht signifikant.

8.2.2.8 B1.36-44 und B2.36-44

In den Fragebögen B1 und B2 wurden in den Fragen 36 bis 44 an konkreten Beispielen abgefragt, über welche technologisch-instrumentellen Fähigkeiten und Fertigkeiten die Medienscouts verfügen. Die Aufforderung lautete „Bitte schätze ein, wie gut du dich mit folgenden Dingen auskennst:“. Die Variablen und die Ergebnisse der Medienscouts ($n=20$) und Nicht-Medienscouts ($n=66$ in B1 und $n=64$ in B2) in der grafischen Darstellung:

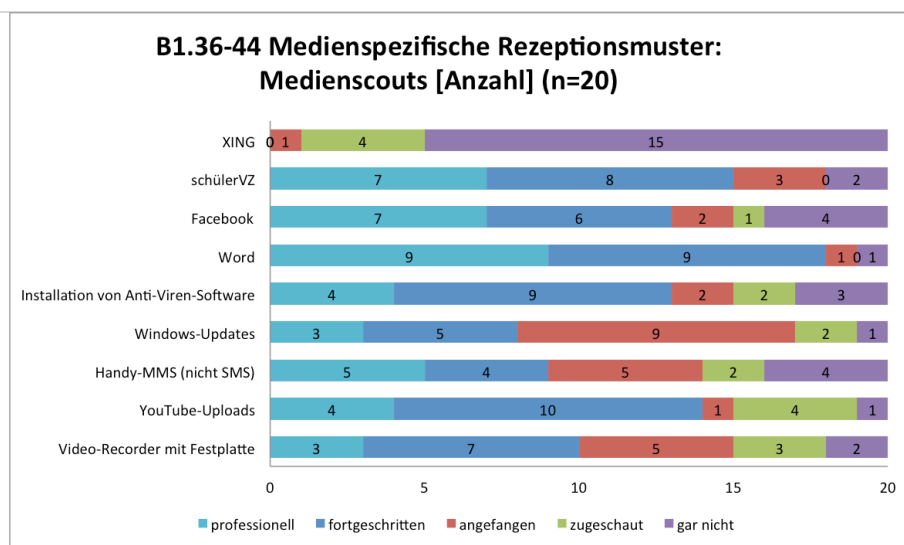


Abbildung 8-27: Einschätzung der Fähigkeiten und Fertigkeiten mit ausgesuchten Anwendungen, Medienscouts, B1.36-44

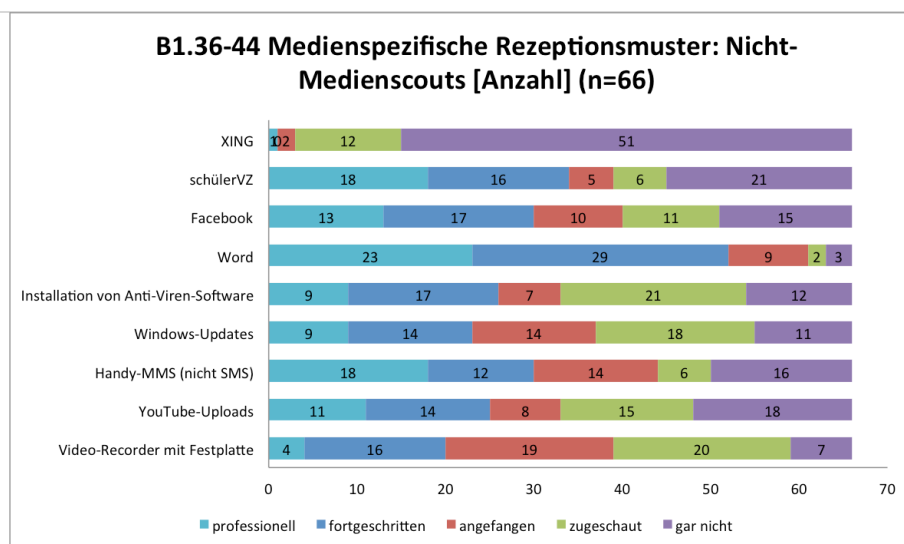


Abbildung 8-28: Einschätzung der Fähigkeiten und Fertigkeiten mit ausgesuchten Anwendungen, Nicht-Medienscouts, B1.36-44

Die Fragen B1.36-44 in der deskriptivstatistischen Übersicht:

B1.36-44 Deskriptive Statistiken					
	N	Mittelwert	Standardabweichung	Minimum	Maximum
Fähigkeit_Videorecorder	86	1,95	1,137	0	4
Fähigkeit_YouTube-Upload	86	1,97	1,451	0	4

Fähigkeit Handy MMS	86	2,16	1,510	0	4
Fähigkeit Windows Update	86	1,99	1,260	0	4
Fähigkeit Anti Viren Software	86	1,99	1,376	0	4
Fähigkeit Word	86	3,07	1,003	0	4
Fähigkeit Facebook	86	2,15	1,491	0	4
Fähigkeit schülervz	86	2,26	1,595	0	4
Fähigkeit Xing	86	,30	,652	0	4
Scouts	86	,23	,425	0	1

Tabelle 8-45: Deskriptive Statistiken B1.36-44

Die Medienscouts erzielen hohe Werte in ihren Fähigkeiten auf die Aufforderung „Bitte schätze ein, wie gut du dich mit folgenden Dingen auskennst:“ (hier „professionell“ und „fortgeschritten“ zusammengefasst) bei Word (18 von 20 Nennungen), SchülerVZ (15x), YouTube-Uploads (14x), Anti-Viren-Software (13) und Facebook (13x). Insgesamt gab es eine große Zustimmung der Beispiele, mit einer Ausnahme: Xing wurde nur einmal als „angefangen“ genannt. Die Medienscouts erzielen hohe Werte bei den üblichen und weit verbreiteten Anwendungen (Word, SchülerVZ, Facebook, YouTube) im Sinne der „technologisch-instrumentellen Fertigkeiten“ als Teil der Medienspezifischen Rezeptionsmuster nach Groeben. Bei anderen Anwendungen, hier z.B. Handy-MMS, Video-Recorder mit Festplatte oder Windows-Updates gibt es weniger gute Einschätzung der eigenen Fähigkeiten, aber doch zwischen 7 und 13 der Medienscouts, die angeben, dass sie dies gut bedienen können.

Die Kontrollgruppe der 66 Nicht-Medienscouts der gleichen Jahrgangsstufe zeigte im Januar 2012 (B1) ein ähnliches Bild wie bei den Medienscouts: hohe Werte bei Word (42 von 66), schülerVZ (34x) und Facebook (30x), allerdings im Verhältnis weniger bei den YouTube-Uploads (25x). Xing ist ebenso wenig bekannt und die anderen Anwendungen sehr uneinheitlich benannt.

Der Re-Test nach 15 Monaten mit B2.36-44 in der grafischen Übersicht für die Medienscouts ($n=20$) und Nicht-Medienscouts ($n=64$):

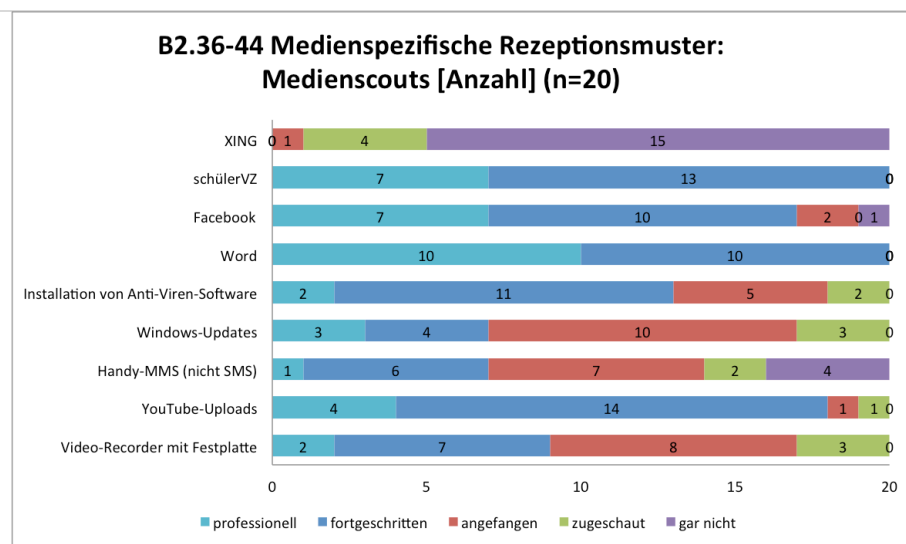


Abbildung 8-29: Einschätzung der Fähigkeiten und Fertigkeiten mit ausgesuchten Anwendungen, Medienscouts, B2.36-44

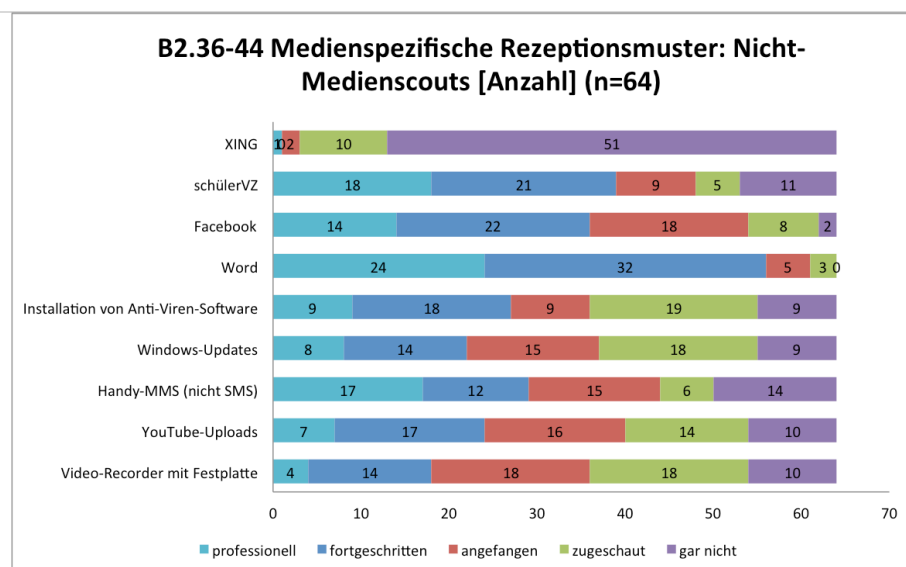


Abbildung 8-30: Einschätzung der Fähigkeiten und Fertigkeiten mit ausgesuchten Anwendungen, Nicht-Medienscouts, B2.36-44

Die Fragen B2.36-44 in der deskriptivstatistischen Übersicht:

B2.36-44 Deskriptive Statistiken					
	N	Mittelwert	Standardabweichung	Minimum	Maximum
Fähigkeit Videorecorder	84	1,90	1,126	0	4
Fähigkeit YouTube-Upload	84	2,21	1,233	0	4
Fähigkeit Handy MMS	84	2,12	1,426	0	4
Fähigkeit Windows Update	84	2,01	1,197	0	4
Fähigkeit Anti Viren Software	84	2,14	1,243	0	4
Fähigkeit Word	84	3,27	,734	1	4
Fähigkeit Facebook	84	2,71	1,059	0	4
Fähigkeit schülerVZ	84	2,68	1,319	0	4
Fähigkeit Xing	84	,29	,651	0	4
Scouts	84	,24	,428	0	1

Tabelle 8-46: Deskriptive Statistiken B2.36-44

Im Re-Test nach 15 Monaten wurden die guten Werte für einige Anwendungen gesteigert, so bei schülerVZ (20x von 20), Word (20x) YouTube-Uploads (18x) und Facebook (17x). Xing blieb unbekannt und die anderen Werte stagnierten nahezu: Installation von Anti-Viren-Software (13x), Handy-MMS (7x), Video-Recorder mit Festplatte (9x) oder

Windows-Updates (7x). Im Fragebogen B2 hat sich das Bild für die Kontrollgruppe Nicht-Medienscouts nicht wesentlich geändert, mit Ausnahme von Facebook und YouTube-Uploads, wo es deutlich mehr Aussagen auch als „angefangen“ gab.

Die Unterschiede zwischen den Gruppen wurden für B1 und B2 auf statistische Signifikanz geprüft. Hier die statistischen Übersichten:

B1.36-44 Mann-Whitney-Test

Ränge

	Scouts	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Fähigkeit_Vidcorecorder	Nicht-Scout	66	41,22	2720,50
	Scout	20	51,03	1020,50
	Gesamt	86		
Fähigkeit_YouTube-Upload	Nicht-Scout	66	40,32	2661,00
	Scout	20	54,00	1080,00
	Gesamt	86		
Fähigkeit_Handy_MMS	Nicht-Scout	66	43,38	2863,00
	Scout	20	43,90	878,00
	Gesamt	86		
Fähigkeit_Windows_Update	Nicht-Scout	66	41,32	2727,00
	Scout	20	50,70	1014,00
	Gesamt	86		
Fähigkeit_Anti_Viren_Software	Nicht-Scout	66	41,10	2712,50
	Scout	20	51,43	1028,50
	Gesamt	86		
Fähigkeit_Word	Nicht-Scout	66	42,02	2773,00
	Scout	20	48,40	968,00
	Gesamt	86		
Fähigkeit_Facebook	Nicht-Scout	66	41,44	2735,00
	Scout	20	50,30	1006,00
	Gesamt	86		
Fähigkeit_schülervz	Nicht-Scout	66	40,95	2702,50
	Scout	20	51,93	1038,50
	Gesamt	86		
Fähigkeit_Xing	Nicht-Scout	66	43,28	2856,50
	Scout	20	44,23	884,50
	Gesamt	86		

Tabelle 8-47: Mann-Whitney-Test B1.36-44

B1.36-44 Statistik für Test^a

	Fähigkeit_Vidcorecorder	Fähigkeit_YouTube-Upload	Fähigkeit_Handy_MMS	Fähigkeit_Windows_Update	Fähigkeit_Anti_Viren_Software	Fähigkeit_Word	Fähigkeit_Facebook	Fähigkeit_schülervz	Fähigkeit_Xing
Mann-Whitney-U	509,500	450,000	652,000	516,000	501,500	562,000	524,000	491,500	645,500
Wilcoxon-W	2720,500	2661,000	2863,000	2727,000	2712,500	2773,000	2735,000	2702,500	2856,500
Z	-1,588	-2,202	-,084	-1,508	-1,668	-1,080	-1,425	-1,783	-,201
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,112	,028	,933	,131	,095	,280	,154	,075	,840

a. Gruppenvariable: Scouts

Tabelle 8-48: Statistik für Test B1.36-44

Die Gruppen Mediencouts und Nicht-Mediencouts unterscheiden sich in der Variable "Fähigkeit YouTube-Upload" signifikant ($U(20,66)=450$, $p=.028$), in den anderen Variablen "Fähigkeit_Vidcorecorder" ($U(20,66)=509.5$, $p=.112$), "Fähigkeit_Handy_MMS" ($U(20,66)=652$, $p=.933$), "Fähigkeit_Windows_Update" ($U(20,66)=516$, $p=.131$), "Fähigkeit_Anti_Viren_Software" ($U(20,66)=501.5$, $p=.095$), "Fähigkeit_Word" ($U(20,66)=562$, $p=.280$), "Fähigkeit_Facebook" ($U(20,66)=524$, $p=.154$), "Fähigkeit_schülervz" ($U(20,66)=491.5$, $p=.075$), "Fähigkeit_Xing" ($U(20,66)=654.5$, $p=.840$) unterscheiden sich die Gruppen statistisch nicht signifikant.

Die Überprüfung der Unterschiede in B2:

B2.36-44 Mann-Whitney-Test

Ränge				
	Scouts	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Fähigkeit_Videorecorder	Nicht-Scout	64	39,25	2512,00
	Scout	20	52,90	1058,00
	Gesamt	84		
Fähigkeit_YouTube-Upload	Nicht-Scout	64	37,34	2390,00
	Scout	20	59,00	1180,00
	Gesamt	84		
Fähigkeit_Handy_MMS	Nicht-Scout	64	43,81	2804,00
	Scout	20	38,30	766,00
	Gesamt	84		
Fähigkeit_Windows_Update	Nicht-Scout	64	40,39	2585,00
	Scout	20	49,25	985,00
	Gesamt	84		
Fähigkeit_Anti_Viren_Software	Nicht-Scout	64	39,62	2535,50
	Scout	20	51,73	1034,50
	Gesamt	84		
Fähigkeit_Word	Nicht-Scout	64	40,63	2600,00
	Scout	20	48,50	970,00
	Gesamt	84		
Fähigkeit_Facebook	Nicht-Scout	64	39,56	2532,00
	Scout	20	51,90	1038,00
	Gesamt	84		
Fähigkeit_schülervz	Nicht-Scout	64	39,27	2513,50
	Scout	20	52,83	1056,50
	Gesamt	84		
Fähigkeit_Xing	Nicht-Scout	64	42,05	2691,50
	Scout	20	43,93	878,50
	Gesamt	84		

Tabelle 8-49: Mann-Whitney-Test B2.36-44

B2.36-44 Statistik für Test^a

	Fähig- keit_Vid eorecor- der	Fähig- keit_You Tube- Upload	Fähig- keit_Han dy_MMS	Fähig- keit_Win dows_Up date	Fähig- keit_Ant i_Viren Software	Fähig- keit_Wor d	Fähig- keit_Fac ebook	Fähig- keit_schü lervz	Fähig- keit_Xin g
Mann- Whitney-U	432,000	310,000	556,000	505,000	455,500	520,000	452,000	433,500	611,500
Wilcoxon-W	2512,000	2390,000	766,000	2585,000	2535,500	2600,000	2532,000	2513,500	2691,500
Z	-2,256	-3,590	-,904	-1,459	-2,004	-1,402	-2,064	-2,281	-,419
Asymptotische Signifikanz (2- seitig)	,024	,000	,366	,145	,045	,161	,039	,023	,675

a. Gruppenvariable: Scouts

Tabelle 8-50: Statistik für Test B2.36-44

Die Gruppen Medienscouts und Nicht-Medienscouts unterscheiden sich in den Variablen "YouTube-Fähigkeiten" (wie in B1) ($U(20,64)=310$, $p=.000$), „Fähigkeit Videorecorder“ ($U(20,64)=432$, $p=.024$), „Fähigkeit Anti-Viren-Software“ ($U(20,64)=455.5$, $p=.045$), „Fähigkeit Facebook“ ($U(20,64)=452$, $p=.039$) und „Fähigkeit schülerVZ“ ($U(20,64)=433$, $p=.023$) signifikant, in den anderen Variablen "Fähigkeit_Handy_MMS" ($U(20,64)=652$, $p=.933$), Fähigkeit_Windows_Update ($U(20,66)=516$, $p=.131$), "Fähigkeit_Anti_Viren_Software" ($U(20,66)=501.5$, $p=.095$), "Fähigkeit_Word" ($U(20,66)=562$, $p=.280$), Fähigkeit_Facebook ($U(20,66)=524$, $p=.154$), "Fähigkeit_schülervz" ($U(20,66)=491.5$, $p=.075$), "Fähigkeit_Xing" ($U(20,66)=654.5$, $p=.840$) unterscheiden sich die Gruppen statistisch nicht signifikant.

8.2.2.9 B1.45-56 und B2.45-56

In den Fragebögen B1 und B2 wurde konkret nach den technologisch-instrumentellen Fähigkeiten / Fertigkeiten gefragt. Die befragten Jugendlichen sollten sich für jeweils eine

genau definierte Aufgabe eine Schulnote geben, die Aufforderung lautete: „Bitte gib dir bei folgenden Aufgaben eine Schulnote von 1 bis 6. Führe die Aufgabe, wenn möglich durch, wenn nicht, gib an, wie du gut du es beherrschen würdest.“. Alle Variablen und die Ergebnisse der ersten Befragung in B1.45-56 in der grafischen Übersicht für die Medienscouts ($n=20$) und Nicht-Medien-scouts ($n=66$):

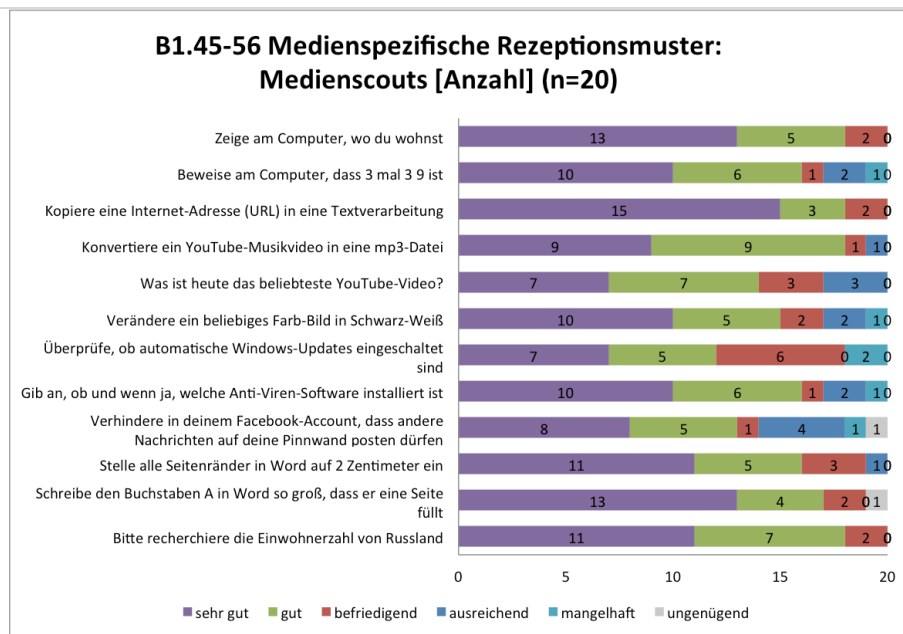


Abbildung 8-31: Selbsteinschätzung ausgesuchter Fähigkeiten / Fertigkeiten, Medienscouts, B1.45-46

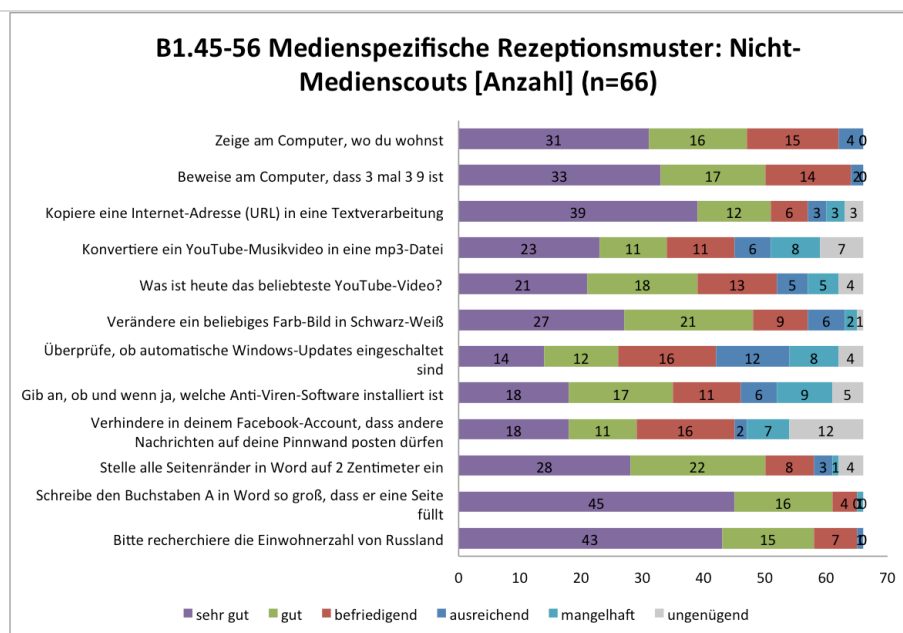


Abbildung 8-32: Selbsteinschätzung ausgesuchter Fähigkeiten / Fertigkeiten, Nicht-Medien-scouts, B1.45-46

Die Erhebung in der deskriptivstatistischen Übersicht:

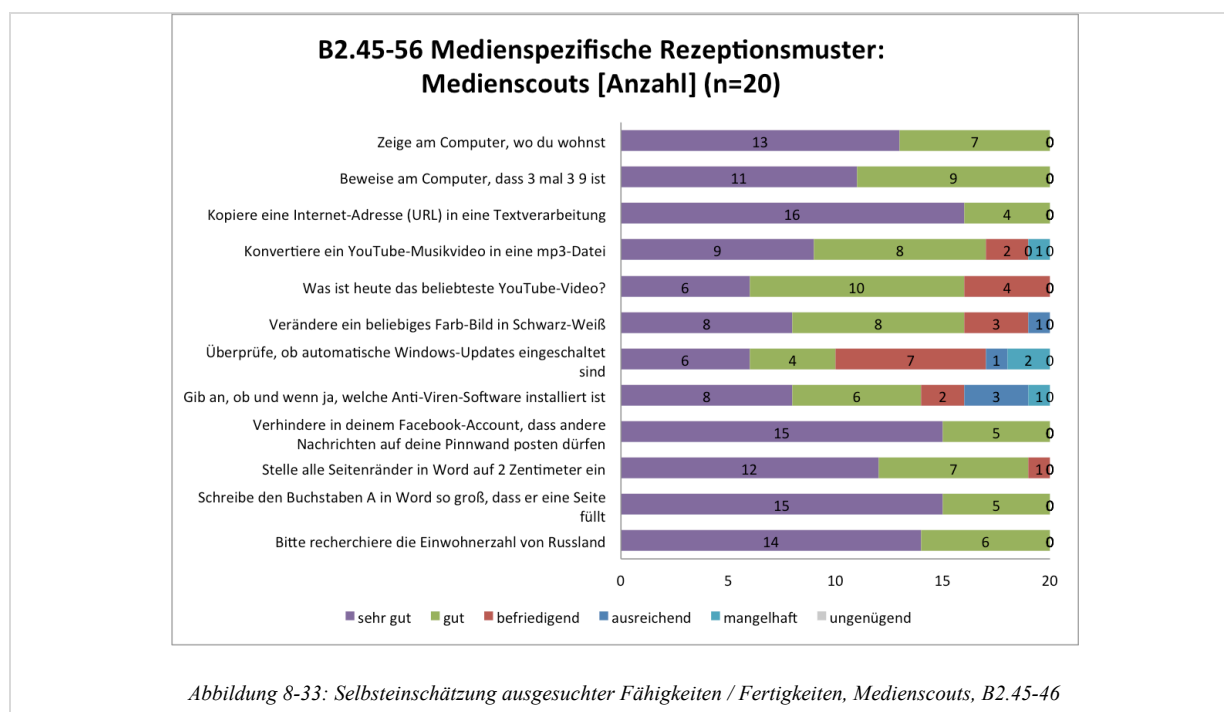
B1.45-56 Deskriptive Statistiken					
	N	Mittelwert	Standardabweichung	Minimum	Maximum
Fähigkeit Recherche	86	1,50	,732	1	4
Fähigkeit Word Buchstabe_a	86	1,48	,878	1	6
Fähigkeit_Word_2_cm	86	1,99	1,279	1	6

Fähigkeit Pinnwand	86	2,92	1,797	1	6
Fähigkeit Virenschutz	86	2,58	1,583	1	6
Fähigkeit Windows	86	2,83	1,481	1	6
Fähigkeit Bildbearbeitung	86	2,03	1,202	1	6
Fähigkeit YouTubebeliebtestes	86	2,41	1,417	1	6
Fähigkeit YouTube mp3 konvertieren	86	2,53	1,650	1	6
Fähigkeit URL	86	1,78	1,305	1	6
Fähigkeit Rechnen	86	1,80	,968	1	5
Fähigkeit Geodaten	86	1,78	,925	1	4
Scouts	86	,23	,425	0	1

Tabelle 8-51: Deskriptive Statistiken B1.45-56

Es lässt sich kein eindeutiger Trend zugunsten der Medienscouts im Vergleich mit der Kontrollgruppe ablesen. Zwar gibt es eine bessere Selbsteinschätzung in ausgewählten Dingen (z.B. „Konvertiere ein YouTube-Musikvideo in eine mp3-Datei“), so 18 (=90%) als „sehr gut“ und „gut“ bei den Medienscouts gegenüber 34 Nennungen (=52%) bei den Nicht-Medienscouts, aber in anderen Beispielen sind die Unterschiede gering.

Der Re-Test nach etwa 15 Monaten in der grafischen Darstellung der Ergebnisse:



B2.45-56 Medienspezifische Rezeptionsmuster: Nicht-Medienscouts [Anzahl] (n=64)

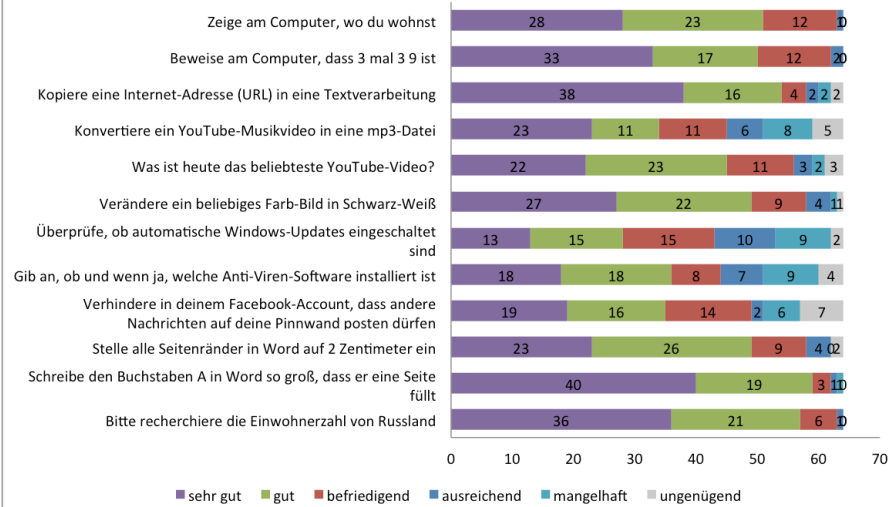


Abbildung 8-34: Selbsteinschätzung ausgesuchter Fähigkeiten / Fertigkeiten, Nicht-Medienscouts, B2.45-56

B2.45-56 in der deskriptivstatistischen Zusammenfassung:

B2.45-56 Deskriptive Statistiken

	N	Mittelwert	Standardabweichung	Minimum	Maximum
Fähigkeit Recherche	84	1,50	,685	1	4
Fähigkeit Word Buchstabe_a	84	1,44	,734	1	5
Fähigkeit Word 2 cm	84	1,89	1,053	1	6
Fähigkeit Pinnwand	84	2,36	1,595	1	6
Fähigkeit Virenschutz	84	2,60	1,553	1	6
Fähigkeit Windows	84	2,79	1,406	1	6
Fähigkeit Bildbearbeitung	84	1,93	1,050	1	6
Fähigkeit YouTube beliebtestes	84	2,13	1,200	1	6
Fähigkeit YouTube mp3 konvertieren	84	2,48	1,594	1	6
Fähigkeit URL	84	1,62	1,118	1	6
Fähigkeit Rechnen	84	1,67	,812	1	4
Fähigkeit Geodaten	84	1,68	,763	1	4
Scouts	84	,24	,428	0	1

Tabelle 8-52: Deskriptive Statistiken B2.45-56

In den Fragen 45 bis 56 des Fragebogens B2 gab es nach 15 Monaten mit einer Ausnahme nur geringe Veränderungen in der Selbsteinschätzung der Mediencouts. Das Beispiel „Verhindere in deinem Facebook-Account, dass andere Nachrichten auf deine Pinnwand posten dürfen“ wurde deutlich besser (mit 20 von 20) als „sehr gut“ oder „gut“ bezeichnet. An dieser Stelle lohnt sich ein genauerer Blick auf die Ergebnisse, da es es scheinbar kaum Veränderungen gab. Folgende Tabelle zeigt die Werte von B1 und B2 sowie die Veränderung (+/-) für alle Antworten von „sehr gut“ plus „gut“:

Bx. 45-56	Bitte recherchiere die Einwohnerzahl von Russland	Schreibe den Buchstaben A in Word so groß, dass er eine Seite füllt	Stelle alle Seitenränder in Word auf 2 Zentimeter ein	Verhindere in deinem Facebook-Account, dass andere Nachrichten auf deine Pinnwand posten dürfen	Gib an, ob und wenn ja, welche Anti-Viren-Software installiert ist	Überprüfe, ob automatische Windows-Updates eingeschaltet sind	Verändere ein beliebiges Farb-Bild in Schwarz-Weiß	Was ist heute das beliebteste YouTube-Video?	Konvertiere ein YouTube-Musikvideo in eine mp3-Datei	Kopiere eine Internet-Adresse (URL) in eine Textverarbeitung	Beweise am Computer, dass 3 mal 3 9 ist	Zeige am Computer, wo du wohnst
B1	18	17	16	13	16	12	15	14	18	18	16	18
B2	20	20	19	20	14	10	16	16	17	20	20	20

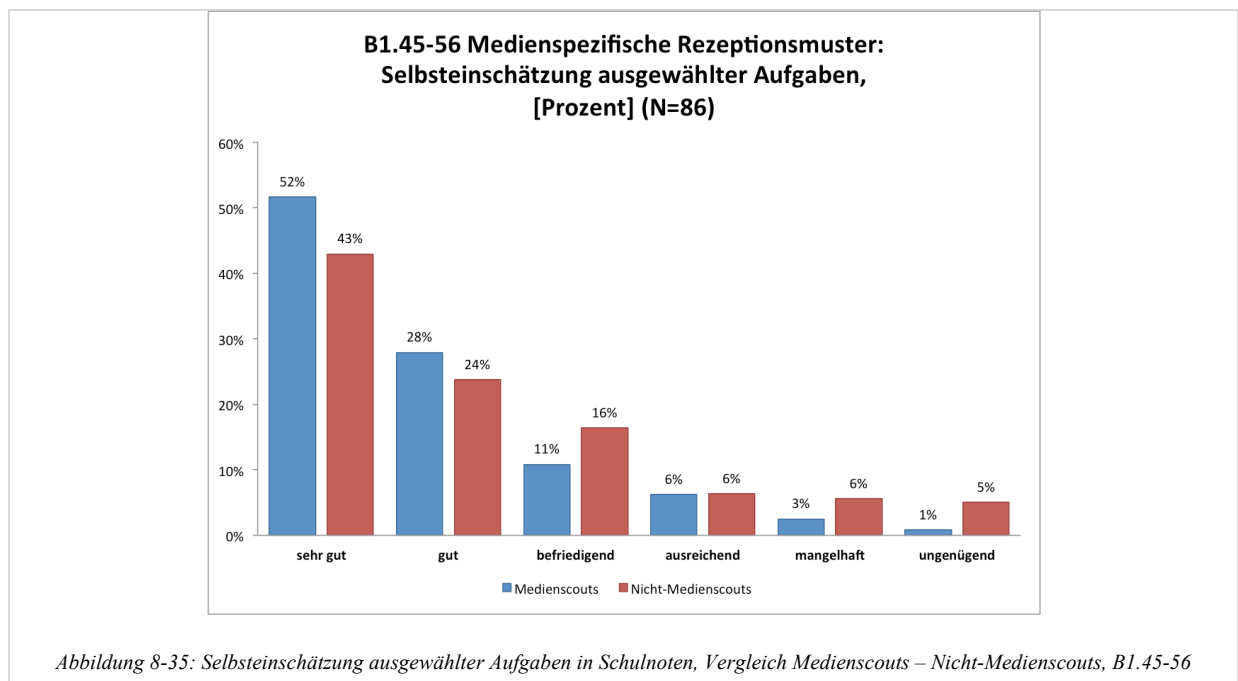
+/-	2	3	3	7	2	-2	1	2	-1	2	4	2
-----	---	---	---	---	---	----	---	---	----	---	---	---

Tabelle 8-53: Vergleich B1.45-56 und B2.45-56 mit absoluten Unterschieden in der Nennung aller Variablen

Es gab zwar nur geringe Veränderungen, aber man kann erkennen, dass die Medienscouts sich von einem sehr hohen Niveau (die geringste Zustimmung lag bei 60% bei „automatische Windows-Updates“) auf bis zum Teil auf 100% (Internet-Recherche, Word-Buchstaben, Facebook-Account, URL kopieren, Rechnen am Computer und Geo-Map-Anwendung im Internet) steigern konnten. Allerdings gab es auch zwei Beispiele (Windows-Update und Audio-Datei), wo sich die Zahlen geringfügig verschlechterten.

Der Längsschnitt-Vergleich der Kontrollgruppe lässt erkennen, dass es wenig Veränderungen im Trend, zumeist aber höhere Werte, gab. So erhöhte sich der Wert für "Kopiere eine Internet-Adresse (URL) in eine Textverarbeitung von 51x "sehr gut" und "gut" zu 54x, bei "Was ist heute das beliebteste YouTube-Video?" gar von 39x nach 45x.

Um die Einschätzungen der eigenen Fähigkeiten beschreiben zu können, wurden die Daten aus B1.45-56 und B2.45-56 unabhängig von der Variablen nach der Noten-Einschätzung ausgewertet. Folgende Grafiken zeigen die Auswertung aller o.a. Fragen B1.45-56 und B2.45-56, zusammengefasst nach der Noten-Einschätzung für die Medienscouts ($n=20$) und Nicht-Medienscouts ($n=66$ in B1 und $n=64$ in B2).



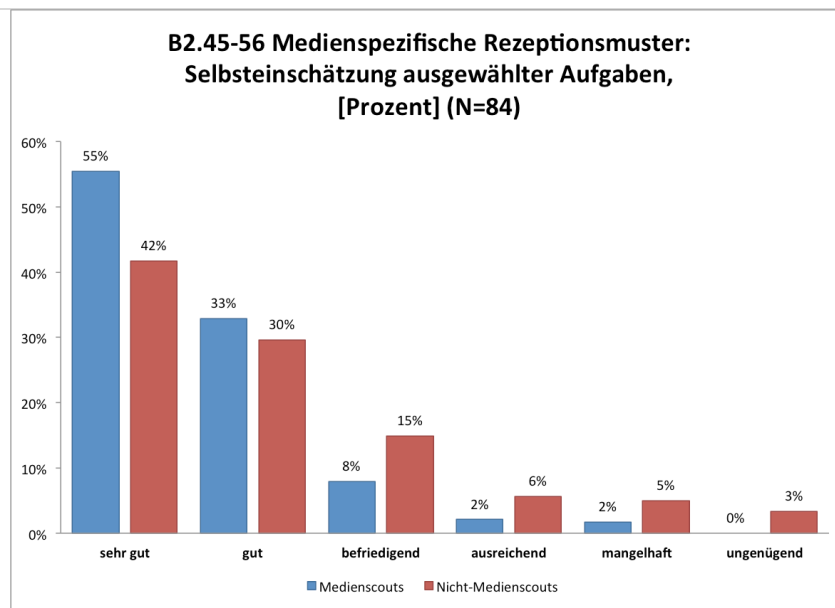


Abbildung 8-36: Selbsteinschätzung ausgewählter Aufgaben in Schulnoten, Vergleich Medienscouts – Nicht-Medienscouts, B2.45-56

Man kann erkennen, dass die Medienscouts häufiger ihre Fähigkeiten / Fertigkeiten mit "sehr gut" und "gut" einschätzten, in der zeitlichen Betrachtung wird dieser Wert von 52% auf 55% bei "sehr gut" und von 28% auf 33% bei "gut" gesteigert. Auf der anderen Seite der Skala schätzten sich die Nicht-Medienscouts häufiger ein bei den Noten 3 bis 6.

Die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen Medienscouts ($n=20$) und Nicht-Medienscouts (in B1 $n=66$ und in B2 $n=64$) wurden auf statistische Signifikanz geprüft. Hier die tabellarischen Übersichten:

B1.45-56 Mann-Whitney-Test

	Ränge			
	Scouts	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Fähigkeit_Recherche	Nicht-Scout	66	42,70	2818,00
	Scout	20	46,15	923,00
	Gesamt	86		
Fähigkeit_Word_Buchstabe_a	Nicht-Scout	66	42,95	2834,50
	Scout	20	45,33	906,50
	Gesamt	86		
Fähigkeit_Word_2_cm	Nicht-Scout	66	44,86	2960,50
	Scout	20	39,03	780,50
	Gesamt	86		
Fähigkeit_Pinnwand	Nicht-Scout	66	45,61	3010,00
	Scout	20	36,55	731,00
	Gesamt	86		
Fähigkeit_Virenschutz	Nicht-Scout	66	46,77	3087,00
	Scout	20	32,70	654,00
	Gesamt	86		
Fähigkeit_Windows	Nicht-Scout	66	46,39	3062,00
	Scout	20	33,95	679,00
	Gesamt	86		
Fähigkeit_Bildbearbeitung	Nicht-Scout	66	44,23	2919,50
	Scout	20	41,08	821,50
	Gesamt	86		
Fähigkeit_YouTube_beliebtestes	Nicht-Scout	66	44,66	2947,50
	Scout	20	39,68	793,50
	Gesamt	86		
Fähigkeit_YouTube_mp3_konvertieren	Nicht-Scout	66	46,72	3083,50
	Scout	20	32,88	657,50
	Gesamt	86		
Fähigkeit_URL	Nicht-Scout	66	45,39	2995,50
	Scout	20	37,28	745,50
	Gesamt	86		

Fähigkeit_Rechnen	Nicht-Scout	66	43,39	2864,00
	Scout	20	43,85	877,00
	Gesamt	86		
Fähigkeit_Geodaten	Nicht-Scout	66	45,84	3025,50
	Scout	20	35,78	715,50
	Gesamt	86		

Tabelle 8-54: Mann-Whitney-Test für B1.45-56

B1.45-56 Statistik für Test ^a						
	Fähig- keit_Recherche	Fähig- keit_Word_Buchstabe_a	Fähig- keit_Word_2_cm	Fähig- keit_Pinnwand	Fähig- keit_Virenschutz	Fähig- keit_Windows
Mann-Whitney-U	607,000	623,500	570,500	521,000	444,000	469,000
Wilcoxon-W	2818,000	2834,500	780,500	731,000	654,000	679,000
Z	-,632	-,452	-,979	-1,455	-2,276	-1,996
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,527	,651	,328	,146	,023	,046

a. Gruppenvariable: Scouts

Tabelle 8-55: Statistik für Test B1.45-56

(Fortführung der Tabelle) B1.45-56 Statistik für Test ^a						
	Fähig- keit_Bildbearbeitung	Fähig- keit_YouTube_beli- ebtestes	Fähig- keit_YouTube_mp3_konvertieren	Fähigkeit_URL	Fähig- keit_Rechnen	Fähig- keit_Geodaten
Mann-Whitney-U	611,500	583,500	447,500	535,500	653,000	505,500
Wilcoxon-W	821,500	793,500	657,500	745,500	2864,000	715,500
Z	-,526	-,809	-2,251	-1,473	-,078	-1,719
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,599	,418	,024	,141	,938	,086

a. Gruppenvariable: Scouts

Die Gruppen Medienscouts und Nicht-Medienscouts unterscheiden sich in den Variablen "Virenschutz" ($U(20,66)=444$, $p=.023$), "Windows" ($U(20,66)=469$, $p=.046$) und "YouTube-mp3" ($U(20,66)=447.5$, $p=.024$) signifikant, in den anderen Variablen Fähigkeit_Recherche ($U(20,66)=607$, $p=.527$), Fähigkeit_Word_Buchstabe_a ($U(20,66)=623.5$, $p=.651$), Fähigkeit_Word_2_cm ($U(20,66)=570.5$, $p=.328$), Fähigkeit_Pinnwand ($U(20,66)=521$, $p=.146$), Fähigkeit_Bildbearbeitung ($U(20,66)=611.5$, $p=.599$), Fähigkeit_YouTube_beli-ebtestes ($U(20,66)=583.5$, $p=.418$), Fähigkeit_URL ($U(20,66)=535.5$, $p=.141$), Fähigkeit_Rechnen ($U(20,66)=653$, $p=.938$) und Fähigkeit_Geodaten ($U(20,66)=505.5$, $p=.086$) unterscheiden sich die Gruppen statistisch nicht signifikant.

Die statische Prüfung des Re-Test in B2 in der Übersicht:

B2.45-56 Mann-Whitney-Test				
Ränge				
	Scouts	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Fähigkeit_Recherche	Nicht-Scout	64	44,20	2829,00
	Scout	20	37,05	741,00
	Gesamt	84		
Fähigkeit_Word_Buchstabe_a	Nicht-Scout	64	43,95	2812,50
	Scout	20	37,88	757,50
	Gesamt	84		
Fähigkeit_Word_2_cm	Nicht-Scout	64	45,57	2916,50
	Scout	20	32,68	653,50
	Gesamt	84		
Fähigkeit_Pinnwand	Nicht-Scout	64	48,16	3082,50
	Scout	20	24,38	487,50
	Gesamt	84		
Fähigkeit_Virenschutz	Nicht-Scout	64	44,50	2848,00
	Scout	20	36,10	722,00
	Gesamt	84		
Fähigkeit_Windows	Nicht-Scout	64	44,18	2827,50
	Scout	20	37,13	742,50
	Gesamt	84		
Fähigkeit_Bildbearbeitung	Nicht-Scout	64	42,62	2727,50
	Scout	20	42,13	842,50
	Gesamt	84		

Fähigkeit_YouTube_beliebstestes	Nicht-Scout	64	43,08	2757,00
	Scout	20	40,65	813,00
	Gesamt	84		
Fähigkeit_YouTube_mp3_konvertieren	Nicht-Scout	64	45,23	2894,50
	Scout	20	33,78	675,50
	Gesamt	84		
Fähigkeit_URL	Nicht-Scout	64	44,88	2872,00
	Scout	20	34,90	698,00
	Gesamt	84		
Fähigkeit_Rechnen	Nicht-Scout	64	43,83	2805,00
	Scout	20	38,25	765,00
	Gesamt	84		
Fähigkeit_Geodaten	Nicht-Scout	64	45,34	2901,50
	Scout	20	33,43	668,50
	Gesamt	84		

Tabelle 8-56: Mann-Whitney-Test B2.45-56

B2.45-56 Statistik für Test^a

	Fähig- keit_Recherche	Fähig- keit_Word_Bu- chstabe_a	Fähig- keit_Word_2_cm	Fähig- keit_Pinnwand	Fähig- keit_Virenschu- tz	Fähig- keit_Windows
Mann-Whitney-U	531,000	547,500	443,500	277,500	512,000	532,500
Wilcoxon-W	741,000	757,500	653,500	487,500	722,000	742,500
Z	-1,317	-1,164	-2,218	-3,985	-1,385	-1,156
Asymptotische Sig- nifikanz (2-seitig)	,188	,244	,027	,000	,166	,248

a. Gruppenvariable: Scouts

Tabelle 8-57: Statistik für Test B2.45-56

(Fortführung der Tabelle) B2.45-56 Statistik für Test^a

	Fähig- keit_Bildbearb- eitung	Fähig- keit_YouTube- beliebstestes	Fähig- keit_YouTube- mp3_konverti- eren	Fähig- keit_URL	Fähig- keit_Rechnen	Fähig- keit_Geodaten
Mann-Whitney-U	632,500	603,000	465,500	488,000	555,000	458,500
Wilcoxon-W	842,500	813,000	675,500	698,000	765,000	668,500
Z	-,084	-,410	-1,903	-1,880	-,984	-2,086
Asymptotische Signi- fikanz (2-seitig)	,933	,682	,057	,060	,325	,037

a. Gruppenvariable: Scouts

Die Gruppen Medienscouts und Nicht-Medienscouts unterscheiden sich in den Variablen „Word 2cm“ ($U(20,64) 443.5, p=.027$), „Pinnwand“ ($U(20,64)=277.5, p=.000$) und „Geodaten“ ($U(20,64)=485.5, p=.037$) signifikant, in den anderen Variablen Fähigkeit_Recherche ($U(20,64)=531, p=.188$), Fähigkeit_Word_Buchstabe_a ($U(20,66)=547.5, p=.244$), „Virenschutz“ ($U(20,64)=512, p=.166$), „Windows“ ($U(20,66)=532.5, p=.248$), Fähigkeit_YouTube_beliebstestes ($U(20,64)=603, p=.682$) und „YouTube-mp3“ ($U(20,66)=465.5, p=.057$), Fähigkeit_URL ($U(20,64)=488, p=.060$) und Fähigkeit_Rechnen ($U(20,64)=653, p=.325$) unterscheiden sich die Gruppen statistisch nicht signifikant.

8.2.2.10 C.20 und C.21

Um quantitativ zu erheben, über welche technologisch-instrumentellen Fähigkeiten / Fertigkeiten die Jugendlichen verfügen wurde mit C.20 zu Computer und mit C.21 zum Handy zu ganz konkreten Beispielen die Frage gestellt: „Welche der folgenden Dinge hast du schon einmal selbst am Computer gemacht?“. Alle Beispiele und die Ergebnisse in der grafischen Darstellung:

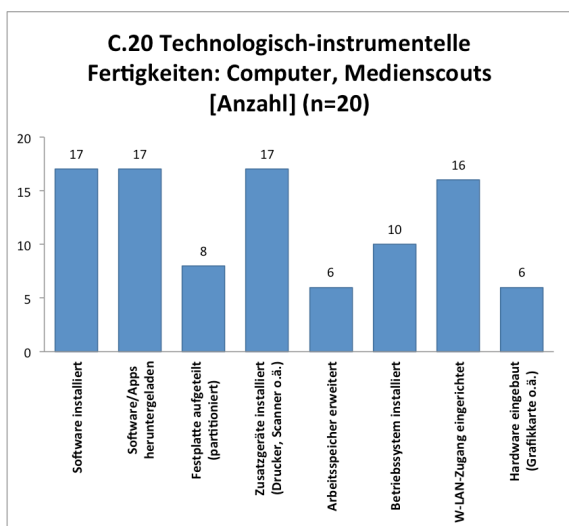


Abbildung 8-38: Ausgewählte Beispiele für technologisch-instrumentelle Fertigkeiten am Computer, Medienscouts, C.20

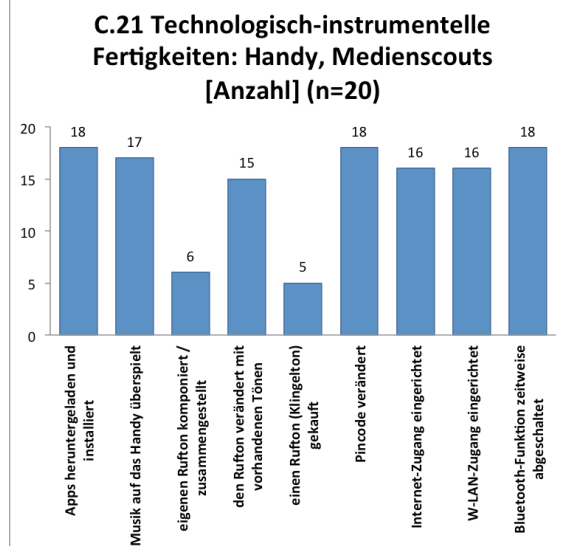


Abbildung 8-39: Ausgewählte Beispiele für technologisch-instrumentelle Fertigkeiten am Handy, Medienscouts, C.21

Es ist zu erkennen, dass 17 der 20 Medienscouts bei "Software installiert", "Software / Apps heruntergeladen" und "Zusatzgeräte installiert (Drucker, Scanner o.ä.)" bejahten. 16 von ihnen haben bereits einmal einen W-LAN-Zugang eingerichtet, die Hälfte hat ein Betriebssystem installiert und alle anderen Nennungen ("Festplatte aufgeteilt"; "Arbeitsspeicher erweitert", "Hardware eingebaut") erhielten 8 bzw. 6 Nennungen. Teilt man diese Beispiele danach auf, ob es sich um eine Software-Lösung oder eine Hardware-Lösung, verbunden mit einem Aufschrauben des Computers, handelt, so wird der Unterschied deutlich, denn nur ein Drittel der Medienscouts traute sich an diese sehr technischen Dinge wie die Erweiterung des Arbeitsspeichers und den Einbau weiterer Hardware.

In Bezug auf ein Handy (Frage C.21) sind sehr hohe Werte mit 15 bis 18 Nennungen für die meisten Beispiele erkennbar: "Apps heruntergeladen und installiert" (18), "Bluetooth-Funktion zeitweise abgeschaltet" (18), "Pincode verändert" (18), "Musik auf das Handy überspielt" (17), "Internet-Zugang eingerichtet" (16), "W-LAN-Zugang eingerichtet" (16) und "den Ruf ton verändert mit vorhandenen Tönen" (15). Die geringsten Nennungen mit 5 bzw. 6 erhielten die Beispiele "einen Ruf ton (Klingelton) gekauft" und "eigenen Ruf ton komponiert / zusammengestellt".

Die Daten wurden ebenfalls in der Kontrollgruppe erhoben und zur besseren Vergleichbarkeit in den beiden folgenden Grafiken prozentual auf die Gruppen Medienscouts ($n=20$) und Nicht-Medienscouts ($n=67$) umgerechnet:

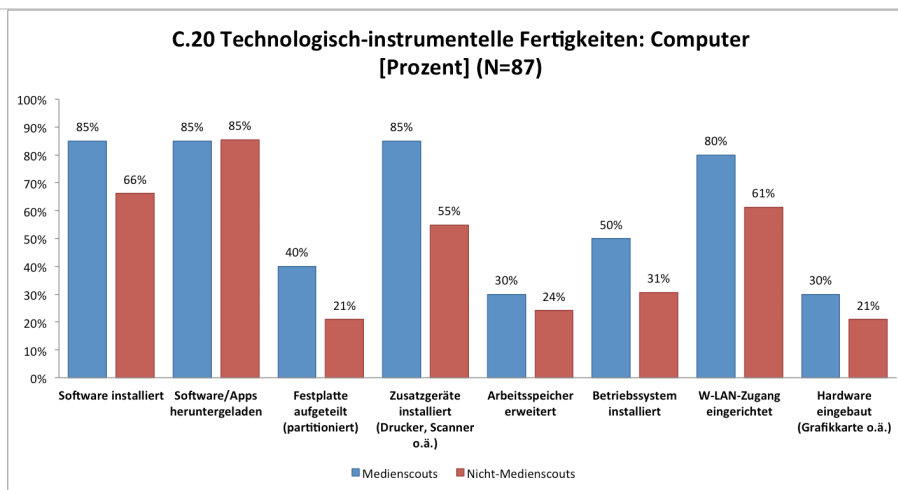


Abbildung 8-40: Ausgewählte Beispiele für technologisch-instrumentelle Fertigkeiten am Handy, prozentualer Vergleich Medienscouts – Nicht-Medienscouts, C.20

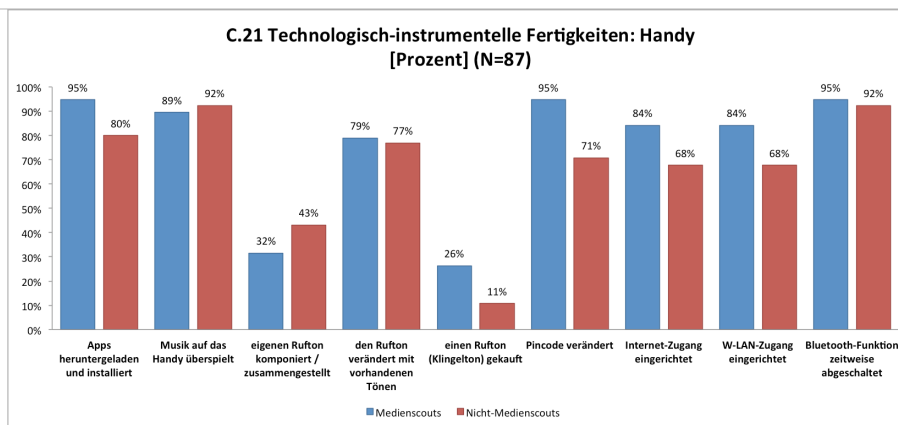


Abbildung 8-41: Ausgewählte Beispiele für technologisch-instrumentelle Fertigkeiten am Handy, prozentualer Vergleich Medienscouts – Nicht-Medienscouts, C.21

Alle Werte im tabellarischen Vergleich:

C.20 Selbst am Computer gemacht								
	Software installiert	Software/Apps heruntergeladen	Festplatte aufgeteilt (partitioniert)	Zusatzgeräte installiert (Drucker, Scanner o.ä.)	Arbeitsspeicher erweitert	Betriebssystem installiert	W-LAN-Zugang eingerichtet	Hardware eingebaut (Grafikkarte o.ä.)
Medienscouts	17	17	8	17	6	10	16	6
Nicht-Medien-scouts	41	53	13	34	15	19	38	13
Prozentualer Vergleich								
Medien-scouts	85%	85%	40%	85%	30%	50%	80%	30%
Nicht-Medien-scouts	66%	85%	21%	55%	24%	31%	61%	21%

Tabelle 8-58: Absoluter und prozentualer Vergleich aller Variablen C.20

C.21 Selbst am Handy gemacht									
	Apps heruntergeladen und installiert	Musik auf das Handy überspielt	eigenen Rufton komponiert / zusammengestellt	den Rufton verändert mit vorhandenen Tönen	einen Rufton (Klingelton) gekauft	Pincode verändert	Internet-Zugang eingerichtet	W-LAN-Zugang eingerichtet	Bluetooth-Funktion zeitweise abgeschaltet
Medien-scouts	18	17	6	15	5	18	16	16	18

Nicht-Medien-scouts	52	60	28	50	7	46	44	44	60
Prozentualer Vergleich									
Medien-scouts	95%	89%	32%	79%	26%	95%	84%	84%	95%
Nicht-Medien-scouts	80%	92%	43%	77%	11%	71%	68%	68%	92%

Tabelle 8-59: Absoluter und prozentualer Vergleich aller Variablen C.21

Der Vergleich mit der Kontrollgruppe ergibt am Computer einmalig gleiche (bei "Software / Apps heruntergeladen") oder ansonsten höhere Werte (alle anderen) für die Medienscouts, während es für die Bedienung eines Handys einmal auch einen geringfügig besseren Wert bei den Nicht-Medienscouts (im Beispiel "Musik auf das Handy überspielt" von 89% bei den Medienscouts und 92% bei den Nicht-Medienscouts) gibt. Die Werte sind in ihrer jeweiligen Höhe durchaus vergleichbar und befinden sich auf einem hohen Niveau von zum Teil über 90% der Jugendlichen, die angaben diese Tätigkeit bereits einmal ausgeführt zu haben.

Die Unterschiede zwischen den Gruppen Medienscouts ($n=20$) und Nicht-Medienscouts ($n=67$) wurden auf statistische Signifikanz geprüft. Hier die tabellarischen Übersichten:

C.20 Chi-Quadrat-Tests				
C.20	Anzahl der gültigen Fälle	Chi-Quadrat nach Pearson	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)
Software installiert	87	3,928	1	,047
Apps / Software heruntergeladen	87	,341	1	,560
Festplatte partitioniert	87	3,568	1	,059
Software / Zusatzgeräte installiert	87	7,450	1	,006
Arbeitsspeicher erweitert	87	,487	1	,485
Betriebssystem installiert	87	3,246	1	,072
W-LAN eingerichtet	87	3,547	1	,060
Hardware eingebaut	87	1,013	1	,314

Tabelle 8-60: Chi-Quadrat-Tests C.20

C.21 Chi-Quadrat-Tests				
C.21	Anzahl der gültigen Fälle	Chi-Quadrat nach Pearson	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)
Apps geladen	87	1,503	1	,220
Musik überspielt	87	,314	1	,575
Eigener Rufton	87	,899	1	,343
Rufton verändert	87	,001	1	,973
Rufton gekauft	87	2,743	1	,098
Pincode verändert	87	3,608	1	,058
Internetzugang eingerichtet	87	1,477	1	,224
W-LAN eingerichtet	87	1,477	1	,224
Bluetooth abgeschaltet	87	,003	1	,954

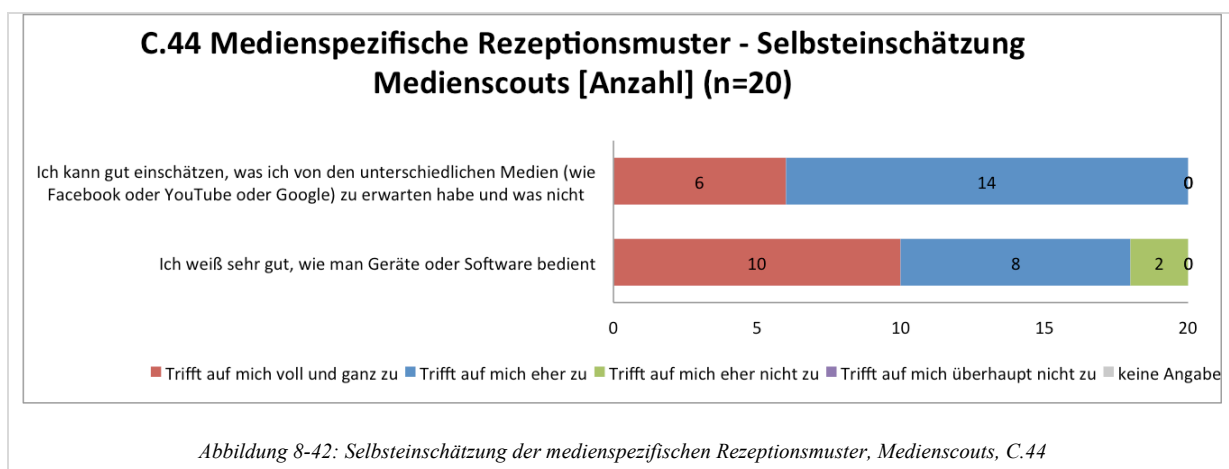
Tabelle 8-61: Chi-Quadrat-Tests C.21

Die Gruppen Medienscouts und Nicht-Medienscouts unterscheiden sich bei den Fertigkeiten am Computer in den Variablen Software installiert ($\chi^2(1, N=87)=3.92, p=.047$) und Zusatzgeräte installiert (Drucker, Scanner o.ä.) ($\chi^2(1, N=87)=7.45, p=.006$) signifikant, in den Variablen Software/Apps heruntergeladen ($\chi^2(1, N=87)=.34, p=.560$), Festplatte aufgeteilt (partitioniert) ($\chi^2(1, N=87)=3.57, p=.059$), Arbeitsspeicher erweitert ($\chi^2(1, N=87)=.49, p=.0485$), Betriebssystem installiert ($\chi^2(1, N=87)=3.25, p=.072$), W-LAN-Zugang eingerichtet ($\chi^2(1, N=87)=3.55, p=.060$) und Hardware eingebaut (Grafikkarte o.ä.) ($\chi^2(1, N=87)=1.01, p=.314$) unterscheiden sie sich nicht signifikant.

Die Gruppen Medienscouts und Nicht-Medienscouts unterscheiden sich bei den Fertigkeiten am Handy in den Variablen Apps heruntergeladen und installiert ($\chi^2(1, N=87)=1.50, p=.220$), Musik auf das Handy überspielt ($\chi^2(1, N=87)=.31, p=.575$), eigenen Rufton komponiert / zusammengestellt ($\chi^2(1, N=87)=.90, p=.343$), den Rufton verändert mit vorhandenen Tönen ($\chi^2(1, N=87)=.001, p=.973$), einen Rufton (Klingelton) gekauft ($\chi^2(1, N=87)=2.74, p=.098$), Pincode verändert ($\chi^2(1, N=87)=3.60, p=.068$), Internet-Zugang eingerichtet ($\chi^2(1, N=87)=1.48, p=.224$), W-LAN-Zugang eingerichtet ($\chi^2(1, N=87)=1.48, p=.224$) und Bluetooth-Funktion zeitweise abgeschaltet ($\chi^2(1, N=87)=.01, p=.954$) waren statistisch nicht signifikant.

8.2.2.11 C.44

Mit der Frage 44 im Fragebogen C wurden die Medienscouts direkt nach ihrer Einschätzung gefragt, inwieweit sie Geräte oder Software bedienen können. Die Antworten mit 18 von 20 für "trifft auf mich voll und ganz zu" und "trifft auf mich eher zu" zeigen eine hohe Zustimmung in dieser Frage. 100% Zustimmung erhielt die Variable „Ich kann gut einschätzen, was ich von den unterschiedlichen Medien (wie Facebook oder YouTube oder Google) zu erwarten habe und was nicht“. Damit waren die Medienscouts sehr sicher in ihrer Selbsteinschätzung über „Medienspezifische Rezeptionsmuster“.



8.2.2.12 Hypothesenüberprüfung

Diese Hypothese konnte bestätigt werden: Es ist eine Verbesserung der medienspezifischen Rezeptionsmuster, insbesondere der technologisch-instrumentellen Fertigkeiten, der Medienscouts zu beobachten.

8.2.3 Hypothese 3: Medienbezogene Genussfähigkeit

Laut Hypothese 3 ist davon auszugehen, dass sich eine Ausweitung der Genussfähigkeit beschreiben lässt. Sie wird im Folgenden anhand folgender Erhebungen und Variablen untersucht:

- Interviews, beispielhafte, personalisierte Äußerungen aus den Interviews, die Rückschlüsse auf die Genussfähigkeit von Medien der Schülerinnen und Schüler zulassen,
- B1.108-110 und B2.108-110, einer Abfrage zur medienbezogenen Genussfähigkeit an drei Beispielen (Handy, YouTube und Facebook) und der Wiederholung dieser Abfrage im Fragebogen B2,
- B1.111-113 und B2.111-113, der Einschätzung der Befragten zur Fähigkeit die eigene Genussfähigkeit ausgewählten Personengruppen (Freund/Freundin, Mutter/Vater, Oma/Opa) erklären zu können und der Wiederholung im Fragebogen B2,
- C.13, der Abfrage der Medienauswahl in definierten Situation des Alltags,
- B1.22-35 und B2.22-35, der Abfrage der Medienauswahl („Pro-Zweck“) und Nicht-Auswahl („Contra-Zweck“) in bestimmten Gefühlslagen und der Wiederholung dieser Abfrage in B2,
- B1.22-35 und B2.22-35, der personalisierten Auswertung für die 20 Medienscouts der Abfrage zur Nutzung („Pro-Zweck“) in bestimmten Gefühlslagen bzw. für die Ablehnung zur Mediennutzung („Contra-Zweck“) in diesen Gefühlslagen,
- T.17 (Tagebuch „Handyfasten“), beispielhaften und personalisierten Zitaten aus den Texten T17,
- T02, ausgewählten Zitaten aus der Klausur „Ich in der digitalen Welt“, die Rückschlüsse zur Hypothese 3 zulassen,
- T15, in gleicher Weise für den Text T15 (Klausur „Warum faszinieren Computerspiele?“)
- C.44, der Selbsteinschätzung dieser Dimension von Medienkompetenz.

8.2.3.1 Interviews

Für Groeben ist diese Dimension von Medienkompetenz die Fähigkeit (auch) identifikatorischer (und eskapistischer) und damit lediglich unterhaltungsmotivierter Rezeption von Medien (vgl. Groeben, 2002b). In den Interviews vom November 2011 ließen sich einige Bezüge zu dieser Dimension herstellen. Hier einige beispielhafte Äußerungen der 20 Medienscouts:

(M05) Und wenn ich gute Laune hab, dann spiel ich halt bei Facebook diese Apps, oder wenn ich (.), oder bei Computer, da spiele ich halt viele Computerspiele, wie Minecraft oder so was oder ((lacht)) oder halt so Ego-Shooter, was ich eigentlich auch nicht darf, aber ja (.).

M08: Also gut finde ich SchülerVZ, zum Beispiel, (.) weil man da gut mit Freunden kommunizieren kann, (.) braucht man die nicht extra anrufen (2) oder SmS schreiben, spart man Kosten ((lacht beim Sprechen leicht))

M09: Wenn ich schlechte Laune habe, gehe ich erst gar nicht an den Computer dran und wenn ich gute Laune habe, dann gucke ich mir Videos bei "YouTube" an oder spiele "Minecraft". Interviewer: Also das normale, was du auch sonst so machst? M09: Ja.

M11: Ja also, zum Beispiel in dem Online-Spiel, das ich spiele, das (2) ja, da (.) fühle ich mich irgendwie freier und offener, dass ich viel mehr sagen kann und sowas, als halt jetzt im richtigen Leben, im richtigen Leben auf der Straße.

W02: Wenn ich (.) schlechte Laune habe, dann (.) gehe ich einfach an den Computer und surfe da einfach ein bisschen rum. Facebook und YouTube manchmal. Und, ja bei guter Laune mache ich eigentlich das-selbe

W05: Eigentlich gehe ich immer in Chats und da geh ich auch hin wenn ich glücklich oder traurig bin und mit dem Handy schreibe ich immer SMS. Interviewer: Unterscheidet sich das, was du tust, wenn du glücklich bist von dem was du tust wenn du eher schlechte Laune hast? W05.: Nein, eigentlich nicht. (muss lächeln)

W06: Facebook habe ich jetzt nicht und manchmal, wenn ich dann Langeweile hab, dann gehe ich auf Youtube und gucke mir ein Paar Videos an.

(W05) Interviewer: Unterscheidet sich das, was du tust, wenn du glücklich bist von dem was du tust wenn du eher schlechte Laune hast? W05: Nein, eigentlich nicht. (muss lächeln)

Man kann erkennen, dass die Mediennutzung dieser Jugendlichen grundsätzlich genussvoll ist bzw. dass sie die Medien bewusst und gezielt in diesem Sinne nutzen. Doch ist nur selten eine Differenzierung erkennbar, die eine auf hohe Fähigkeit in der Dimension „Genussfähigkeit“ schließen lassen könnte. So benutzen viele bei jeder Stimmungslage die gleichen Medien bzw. die gleichen Anwendungen. Das lässt zwei Schlüsse zu: Entweder ist die Nutzung dieses Mediums in jeder Stimmungslage genussvoll oder die Jugendlichen wissen nicht, wann sie aus welcher Mediennutzung einen größeren Genuss ziehen können.

8.2.3.2 B1.108-110 und B2.108-110

Um die Genussfähigkeit an konkreten¹⁹¹ Internet-Anwendungen zu erheben, wurden die Jugendlichen mit drei Fragen (108-110 in den Fragebögen B) dazu befragt, wie gerne sie auf einer Skala von 0 (=gar nicht) und 10 (=voller Lust) ausgewählte Geräte (Handy) bzw. mediale Angebote (YouTube und Facebook) nutzen. Hier die grafische Auswertung der Antworten in den Fragebögen B1 und als Re-Test im Fragebogen B2:

¹⁹¹ Und zum Zeitpunkt der Erhebung sehr beliebten Anwendungen (s. quantitative Daten der Internet-Nutzung)

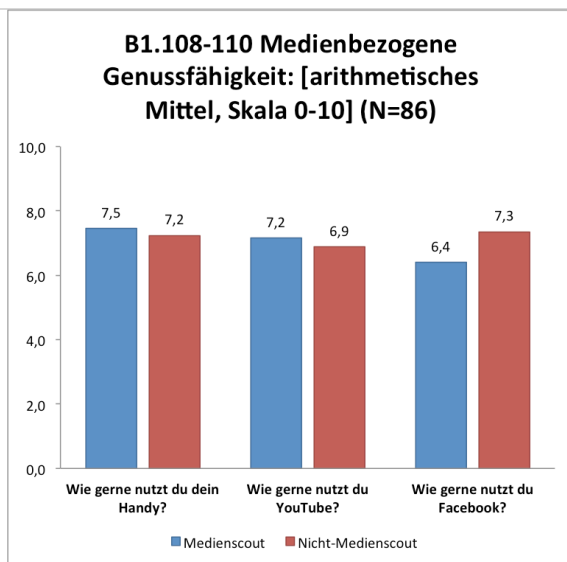


Abbildung 8-43: Medienbezogene Genussfähigkeit zu Handy, YouTube und Facebook, Vergleich Medienscouts – Nicht-Medienscouts, B1.108-110

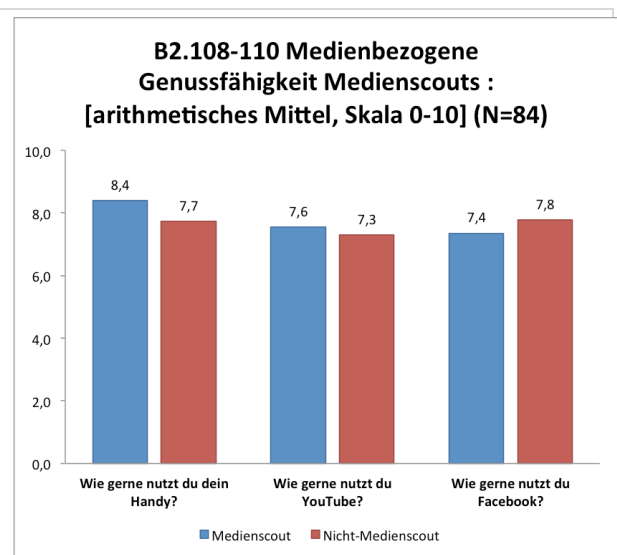


Abbildung 8-44: Medienbezogene Genussfähigkeit zu Handy, YouTube und Facebook, Vergleich Medienscouts – Nicht-Medienscouts, B2.108-110

Das arithmetische Mittel der Antworten zeigt bei den Medienscouts ($n=20$) hohe Werte von 7,5 (Handy) über 7,2 (YouTube) und 6,4 (Facebook). Im Vergleich mit der Kontrollgruppe ($n=66$ in B1 und $n=64$ in B2) ergeben sich bei "Handy" und "YouTube" ähnlich hohe Werte (7,5 zu 7,2 bzw. 7,2 zu 6,9) mit etwas höheren Werten für die Medienscouts, bei der Auswahl "Facebook" ist dies umgekehrt. Dort haben die Nicht-Medienscouts mit einem Mittel von 7,3 einen höheren Wert als die Medienscouts mit 6,4.

Dieselbe Frage wurde im Fragebogen B2 nach 15 Monaten erneut gestellt. Hier zeigen sich bei allen drei Möglichkeiten erhöhte Werte bei den Medienscouts: Handy-Nutzung 8,4; YouTube 7,6 und Facebook 7,4. Auch hier sieht man in der Kontrollgruppe eine parallele Entwicklung von einer Steigerung der Genussfähigkeit und wiederum den etwas erhöhten Wert bei Facebook (7,8 bei Nicht-Medienscouts und 7,4 bei Medienscouts).

Die Unterschiede zwischen den Medienscouts und der Kontrollgruppe wurden auf statistische Signifikanz geprüft¹⁹². Hier die tabellarische Übersicht für die Frage B1.108:

B1.108 Statistik für Test ^a	
	Beliebtheit Handy
Mann-Whitney-U	605,000
Wilcoxon-W	2816,000
Z	-,574
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,566

a. Gruppenvariable: Scouts

Tabelle 8-62: Statistik für Test B1.108

Die Gruppen Medienscouts ($n=20$) und Nicht-Medienscouts ($n=66$) unterscheiden sich in der Variablen "Beliebtheit der Handy-Nutzung" ($U(20,66)=605$, $p=.566$) nicht signifikant. Hier die tabellarische Übersicht für die Fragen B1.109-110:

B1.109-110 Gruppenstatistiken					
	Scouts	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes

¹⁹² Zur Erinnerung: Die unterschiedlichen Tests für Frage 108 und die Fragen 109 und 110 ergeben sich aus der oben festgestellten Normalverteilung.

Beliebtheit_YouTube	Nicht-Scout	66	6,94	2,320	,286
	Scout	20	7,15	2,368	,530
Beliebtheit_Facebook	Nicht-Scout	66	7,48	2,207	,272
	Scout	20	6,40	3,747	,838

Tabelle 8-63: Gruppenstatistiken für B1.109-11

B1.109-110 Test bei unabhängigen Stichproben										
		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Beliebtheit_YouTube	Varianzen sind gleich	,001	,981	-,354	84	,724	-,211	,595	-1,394	,972
	Varianzen sind nicht gleich			-,350	30,892	,729	-,211	,602	-1,438	1,017
Beliebtheit_Facebook	Varianzen sind gleich	18,874	,000	1,613	84	,111	1,085	,673	-,253	2,422
	Varianzen sind nicht gleich			1,232	23,128	,230	1,085	,881	-,737	2,906

Tabelle 8-64: Test bei unabhängigen Stichproben B1.109-110

Die Unterschiede in den Variablen „Beliebtheit YouTube“ und „Beliebtheit Facebook“ zwischen den Gruppen Medienscouts ($n=20$) und Nicht-Medienscouts ($n=66$) sind in den Variablen "Beliebtheit YouTube" ($t(84)=-.35$, $p=.724$) und "Beliebtheit Facebook" ($t(84)=1.61$, $p=.111$) statistisch nicht signifikant.

Hier die tabellarische Darstellung für die Antworten im Fragebogen B2:

B2.108-109 Statistik für Test ^a			
	Beliebtheit Handy	Beliebtheit YouTube	
Mann-Whitney-U	563,000	625,500	
Wilcoxon-W	2643,000	835,500	
Z	-,829	-,155	
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,407	,877	

a. Gruppenvariable: Scouts

Tabelle 8-65: Statistik für Test B2.108-109

Die Gruppen Medienscouts und Nicht-Medienscouts unterscheiden sich in den Variablen "Beliebtheit Handy" ($U(20,64)=563$, $p=.407$) und "Beliebtheit YouTube" ($U(20,64)=625.5$, $p=.877$) nicht signifikant.

Die statistische Prüfung der Variablen B2.110 in der Zusammenfassung:

Gruppenstatistiken B2.110					
	Scouts	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Beliebtheit_Facebook	Nicht-Scout	64	8,17	1,882	,235
	Scout	20	7,35	2,661	,595

Tabelle 8-66 Gruppenstatistik B2.110

B2.110 Test bei unabhängigen Stichproben										
		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Beliebtheit_Facebook	Varianzen sind gleich	3,478	,066	1,536	82	,128	,822	,535	-,242	1,886
	Varianzen sind nicht gleich			1,284	25,217	,211	,822	,640	-,495	2,139

Tabelle 8-67: Test bei unabhängigen Stichproben für B2.110

Die Unterschiede in der Variablen „Beliebtheit Facebook“ zwischen den Gruppen Medienscouts und Nicht-Medienscouts ($t(82)=1.54$, $p=.128$) sind nicht signifikant.

8.2.3.3 B1.111-113

Um die Fähigkeit zu einer Selbst-Reflexion über die Medienbezogene Genussfähigkeit darstellen zu können, wurde in den Fragen 111 bis 113 in B1 und B2 erhoben, wie gut die Jugendlichen – in der eigenen Einschätzung – über diese Genussfähigkeit mit verschiedenen sozialen Gruppen (Freunde, Eltern, Großeltern) kommunizieren können. Die Frage lautete: "Stelle dir dein Lieblingsmedium (Handy, YouTube, Facebook, Computerspiel) vor. Könntest du deiner Freundin / deinem Freund (Frage 111); deiner Mutter / deinem Vater (Frage 112); deiner Oma / deinem Opa (Frage 113) erklären, warum du es gerne nutzt. Schätze auf einer Skala von 0 (0=gar nicht) bis 10 (einfach)." ¹⁹³

Folgende Grafik zeigt die Auswertung des arithmetischen Mittels im Vergleich der Medienscouts ($n=20$) und der Nicht-Medienscouts ($n=66$) für die Fragebögen B1 und B2:

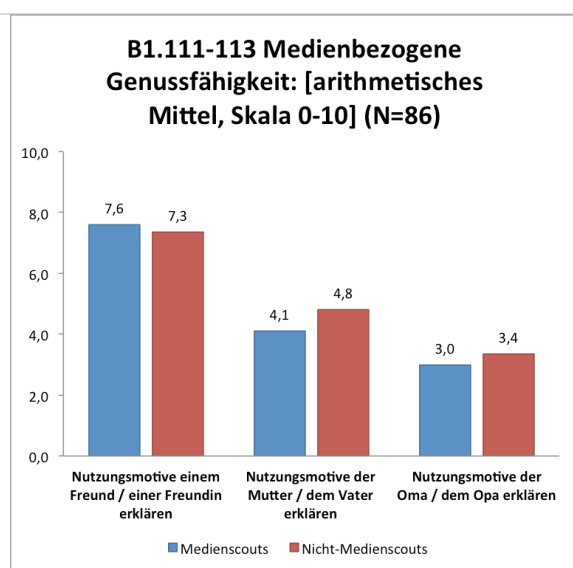


Abbildung 8-45: Nutzungsmotive Freund/Freundin, Mutter/Vater, Oma/Opa erläutern, Vergleich Medienscouts – Nicht-Medienscouts, B1.11-113.

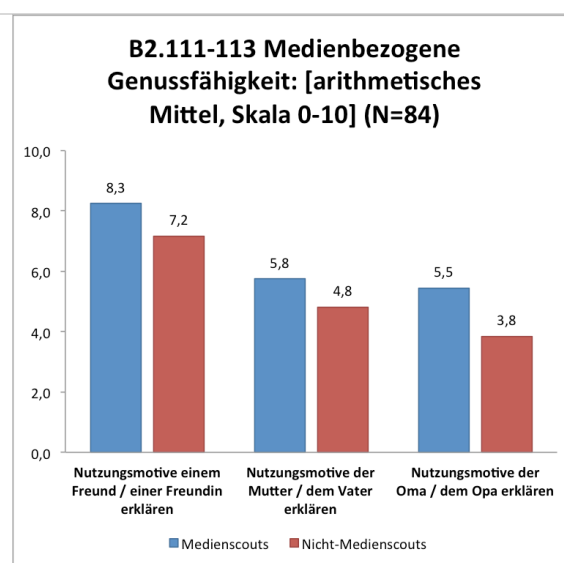


Abbildung 8-46: Nutzungsmotive Freund/Freundin, Mutter/Vater, Oma/Opa erläutern, Vergleich Medienscouts – Nicht-Medienscouts, B2.11-113.

Bei allen Ergebnissen dieser drei Fragen ist der ein Altersgradient zu sehen. Je geringer der Altersunterschied ist, umso mehr erwarten die Jugendlichen verstanden zu werden, wenn sie die Gründe für eine Medienbezogene Genussfähigkeit erläutern sollen. So sind die Werte für Freund / Freundin bei den Medienscouts in B1 mit dem arithmetischen Mittel bei 7,6 und für Eltern mit 4,1 deutlich geringer, bei Großeltern sogar bei 3,0. Im Vergleich mit der Kontrollgruppe ist der Wert für die Peer-Group ähnlich hoch (7,3 bei Nicht-Medienscouts), etwas höher (4,8) bei den Eltern und ebenfalls leicht höher (3,4) bei den Großeltern.

Deutlich ist die Veränderung der Werte in der zeitlichen Entwicklung bei den Medienscouts. Hier sind nach 15 Monaten Ausbildung durchweg höhere Werte erkennbar, bei

¹⁹³ Wie einigen anderen Fragen auch gibt es hier eine Schnittstelle zur Dimension Anschlusskommunikationen. Diese Hinweise sollen dort dargestellt werden.

Gleichaltrigen mit 8,3, Eltern 5,8 und ähnlich hoch mit 5,5 bei den Großeltern. Die Werte für die Nicht-Medienscouts stagnieren nahezu (7,2 / 4,8 / 3,8).

Die drei Fragen wurden auf statistisch signifikante Unterschiede geprüft. Hier zunächst die Übersicht für B1.111-113:

B1.111-113 Gruppenstatistiken					
	Scouts	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Nutzungsmotive_erklären_Freund	Nicht-Scout	66	7,35	2,138	,263
	Scout	20	7,60	2,162	,483
Nutzungsmotive_erklären_Eltern	Nicht-Scout	66	4,82	2,385	,294
	Scout	20	4,10	1,804	,403
Nutzungsmotive_erklären_Großeltern	Nicht-Scout	66	3,36	2,698	,332
	Scout	20	3,00	2,077	,465

Tabelle 8-68: Gruppenstatistiken B1.111-113

B1.111-113 Test bei unabhängigen Stichproben										
		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
Nutzungsmotive_erläutern_Freund	Varianzen sind gleich	,000	,994	-,460	84	,647	-,252	,547	-1,339	,836
	Varianzen sind nicht gleich			-,457	31,126	,651	-,252	,550	-1,374	,871
Nutzungsmotive_erläutern_Eltern	Varianzen sind gleich	2,922	,091	1,241	84	,218	,718	,579	-,432	1,869
	Varianzen sind nicht gleich			1,440	41,105	,158	,718	,499	-,289	1,726
Nutzungsmotive_erläutern_Großeltern	Varianzen sind gleich	2,223	,140	,554	84	,581	,364	,656	-,941	1,669
	Varianzen sind nicht gleich			,637	40,313	,528	,364	,571	-,790	1,518

Tabelle 8-69: Test bei unabhängigen Stichproben B1.111-113

Die Unterschiede in den Variablen „Nutzungsmotive Freund erklären“ ($t(84)=-.46$, $p=.647$), „Nutzungsmotive Eltern erklären“ ($t(84)=1.24$, $p=.218$) und „Nutzungsmotive Großeltern erklären“ ($t(84)=.55$, $p=.581$) zwischen den Gruppen Medienscouts und Nicht-Medienscouts sind in B1 statistisch nicht signifikant.

Die Übersichten für die Fragen B2.111-113 als Re-Test:

Gruppenstatistiken B2.111-113					
	Scouts	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Nutzungsmotive_erläutern_Freund	Nicht-Scout	64	7,39	2,120	,265
	Scout	20	8,25	1,743	,390
Nutzungsmotive_erläutern_Eltern	Nicht-Scout	64	4,97	2,606	,326
	Scout	20	5,75	2,291	,512
Nutzungsmotive_erläutern_Großeltern	Nicht-Scout	64	3,97	3,044	,381
	Scout	20	5,45	2,438	,545

Tabelle 8-70: Gruppenstatistiken B2.111-113

B2.111-113 Test bei unabhängigen Stichproben										
		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
Nutzungsmotive_erläutern Fr	Varianzen sind gleich	2,728	,102	-1,645	82	,104	-,859	,522	-1,899	,180

eund	Varianzen sind nicht gleich			-1,823	38,165	,076	-,859	,471	-1,814	,095
Nutzungsmotive_erläutern_Eltern	Varianzen sind gleich	,345	,559	-1,202	82	,233	-,781	,650	-2,074	,512
	Varianzen sind nicht gleich			-1,287	35,710	,206	-,781	,607	-2,013	,450
Nutzungsmotive_erläutern_Großeltern	Varianzen sind gleich	1,993	,162	-1,983	82	,051	-1,481	,747	-2,967	,004
	Varianzen sind nicht gleich			-2,228	39,218	,032	-1,481	,665	-2,826	-,137

Tabelle 8-71: Test bei unabhängigen Stichproben B2.111-113

Die Unterschiede in den Variablen „Nutzungsmotive Freund erklären“ ($t(82)=-1.65$, $p=.104$), „Nutzungsmotive Eltern erklären“ ($t(82)=-1.20$, $p=.233$) und „Nutzungsmotive Großeltern erklären“ ($t(82)=-1.98$, $p=.051$) zwischen den Gruppen Medienscouts und Nicht-Medienscouts sind in B2 statistisch nicht signifikant.

8.2.3.4 C.13

Mit der Frage C.13 wurde erhoben, inwieweit welche Medienauswahl situationsbedingt getroffen wird. Dies berührt neben der Dimension Medienbezogene Genussfähigkeit (Auswahl bestimmter Medien zu bestimmten "Genuss-" Situationen wie Unternehmungen mit Freunden, Alleinsein-Wollen, Abschalten-Wollen, Informationssuche oder (Vermeidung von) Langeweile auch die Dimension Selektion / Kombination von Mediennutzung und wird dort ebenfalls beschrieben. Alle Variablen und Ergebnisse für die Medienscouts ($n=20$) und für die Kontrollgruppe ($n=67$) in der grafischen Übersicht:

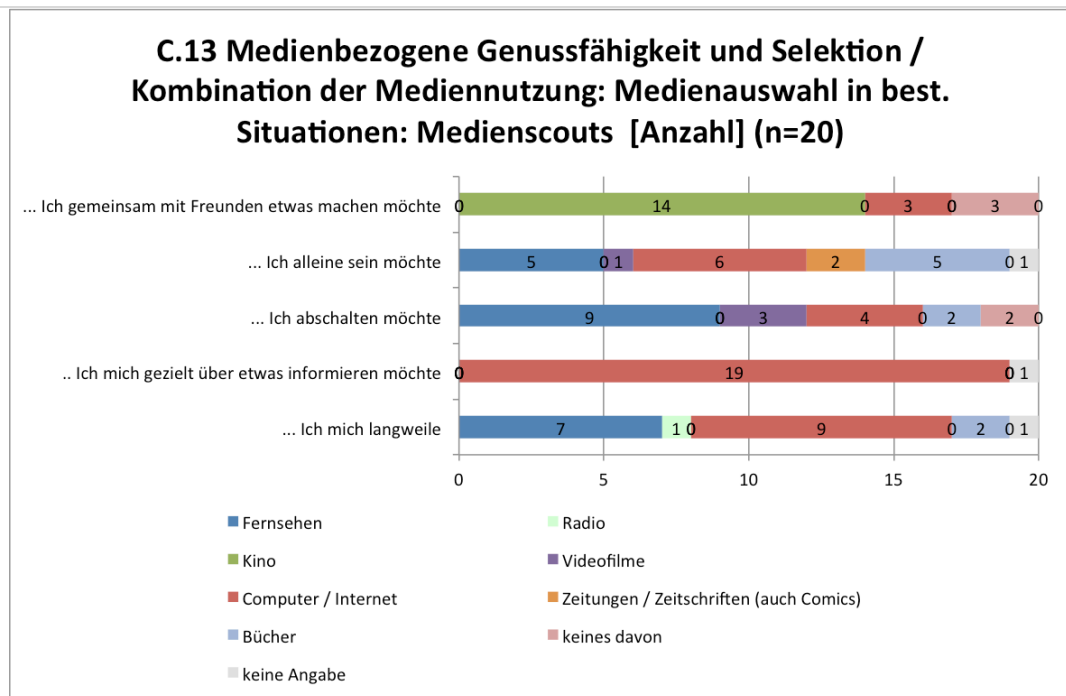


Abbildung 8-47: Medienauswahl in bestimmten Situationen, Medienscouts, C.13

C.13 Medienbezogene Genussfähigkeit und Selektion / Kombination der Mediennutzung: Medienauswahl in best. Situationen: Nicht-Medienscouts [Anzahl] (n=67)

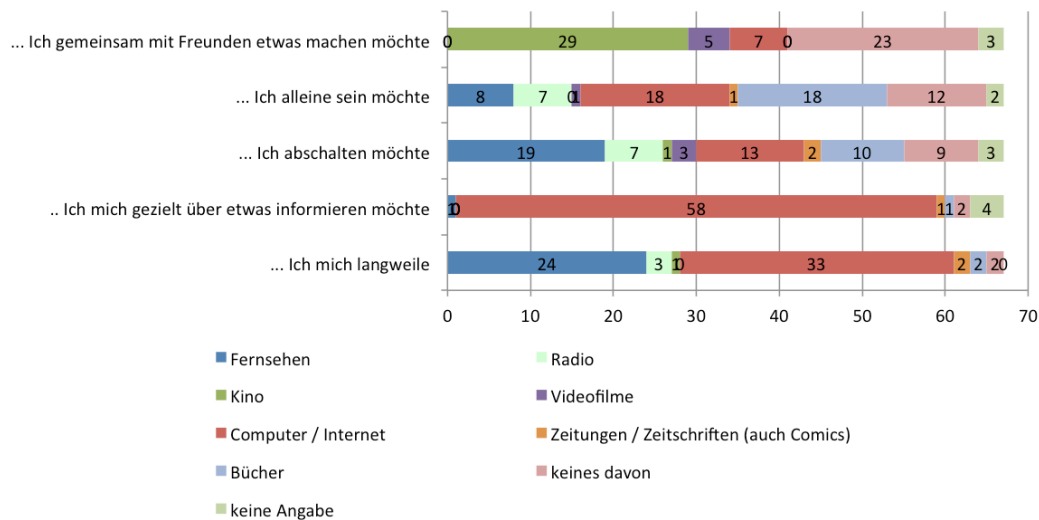


Abbildung 8-48: Medienauswahl in bestimmten Situationen, Nicht-Medienscouts, C.13

Die Frage C.13 in der deskriptiven Statistik:

C.13 Deskriptive Statistiken					
	N	Mittelwert	Standardabweichung	Minimum	Maximum
Medium bei Langeweile	86	3,58	2,166	1	8
Medium bei Informationssuche	82	5,06	,691	1	8
Medium zum Abschalten	84	4,02	2,666	1	8
Medium beim Alleinsein	84	5,12	2,392	1	8
Medium mit Freunden	84	4,85	2,220	3	8
Scout Nicht-Scout	87	,23	,423	0	1

Tabelle 8-72: Deskriptive Statistiken C.13

Auf die Frage, womit man gemeinsam mit den Freunden etwas machen möchte, erhält die Variable "Computer / Internet" (3 Nennungen) durch die Medienscouts nur sehr geringe Zustimmung, anders als z.B. "Kino" (mit 14 Nennungen). Deutliche Nennungen von Fernsehen (9 von 20) im Sinne eines Eskapismus ("wenn ich abschalten möchte") bzw. zur Vermeidung von Langeweile (7 von 20) sind Hinweise auf eine Medienbezogene Genussfähigkeit. Interessant ist auch die Nennung des Mediums "Buch" (5x als Medium, wenn man alleine sein möchte, 2x, wenn man abschalten möchte und 2x wenn man sich langweilt). Ähnliche Werte zeigt die Kontrollgruppe aus 67 Nicht-Medienscouts, wenn auch mit kleinen Unterschieden bei der Frage nach den gemeinsamen Unternehmungen. Dort nannte rund ein Drittel "keines davon", also keine der Auswahlmöglichkeit der Medien / medialen Angebote. Fernsehen spielte bei den Nicht-Medienscouts eine ähnliche Rolle wie bei den Medienscouts, ebenso wird das "Buch" bei "alleine sein wollen" und "abschalten" mit 18x bzw. 10x genannt.

Die Unterschiede wurden auf statistische Signifikanz geprüft. Hier die tabellarische Übersicht:

C.13 Mann-Whitney-Test

	Ränge			
	Scout Nicht-Scout	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Medium bei Langeweile	Nicht-Scout	67	43,48	2913,00
	Scout	19	43,58	828,00
	Gesamt	86		
Medium bei Informationssuche	Nicht-Scout	63	41,95	2643,00
	Scout	19	40,00	760,00
	Gesamt	82		
Medium zum Abschalten	Nicht-Scout	64	44,13	2824,00
	Scout	20	37,30	746,00
	Gesamt	84		
Medium beim Alleinsein	Nicht-Scout	65	44,70	2905,50
	Scout	19	34,97	664,50
	Gesamt	84		
Medium mit Freunden	Nicht-Scout	64	45,11	2887,00
	Scout	20	34,15	683,00
	Gesamt	84		

Tabelle 8-73: Mann-Whitney-Test C.13

C.13 Statistik für Test^a

	Medium bei Langeweile	Medium bei Informationssuche	Medium zum Abschalten	Medium beim Alleinsein	Medium mit Freunden
Mann-Whitney-U	635,000	570,000	536,000	474,500	473,000
Wilcoxon-W	2913,000	760,000	746,000	664,500	683,000
Z	-,017	-,755	-1,121	-1,569	-1,920
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,986	,450	,262	,117	,055

a. Gruppenvariable: Scout Nicht-Scout

Tabelle 8-74: Statistik für Test C.13

Die Gruppen Medienscouts und Nicht-Medienscouts unterscheiden sich in den Variablen Medium bei Langeweile ($U(19,67)=635$, $p=.986$), Medium bei Informationssuche ($U(19,63)=570$, $p=.450$), Medium zum Abschalten ($U(20,64)=536$, $p=.262$), Medium beim Alleinsein ($U(19,65)=474,5$, $p=.117$) und Medium mit Freunden ($U(20,64)=473$, $p=.055$) nicht signifikant.

8.2.3.5 B1.22-35 und B2.22-35

Um eine Medienbezogene Genussfähigkeit¹⁹⁴ beschreiben zu können, wurde in den Fragen B1.22-35 und in der Wiederholung in B2.22-35 erhoben, in welchem Gemütszustand die Medienscouts welches Medium nutzen bzw. welches sie nicht nutzen würden. Wie in C.13 gibt es bei den Fragen B1.22-35 und in der Wiederholung B2.22-35 einen engen Zusammenhang zwischen Medienbezogener Genussfähigkeit und Selektion / Kombination der Mediennutzung. Die Jugendlichen sollten in den Fragen 22 bis 28 notieren, welche Medien sie für einen Gefühlszustand (Wut, Trauer, Freude, Glück, Frust, Neugierde, Langeweile) bzw. in den Fragen 29 bis 35 für dessen Gegenteil (hier bezeichnet mit Contra-Wut, Contra-Trauer etc.) nutzen würden.

Hier zunächst die Übersicht als grafische Darstellung von B1.22-28 („Pro-Auswahl“) und B1.29-35 („Contra-Auswahl“)¹⁹⁵:

¹⁹⁴ Diese Frage hat zum einen die quantitative Ebene der Auswahl von Medien für dieses Gefühl (es wird Musik gehört bei Freude bspw.) und als zweite Ebene eine qualitative Beschreibung, welches Medium bei welchem Gefühl genutzt wird. (Musik statt Fernsehen bei Freude)

¹⁹⁵ Die personalisierten Daten für B1.22-35 und B2.22-35 in tabellarischer Form, ausdifferenziert nach den Gefühlslagen finden sich im Anhang.

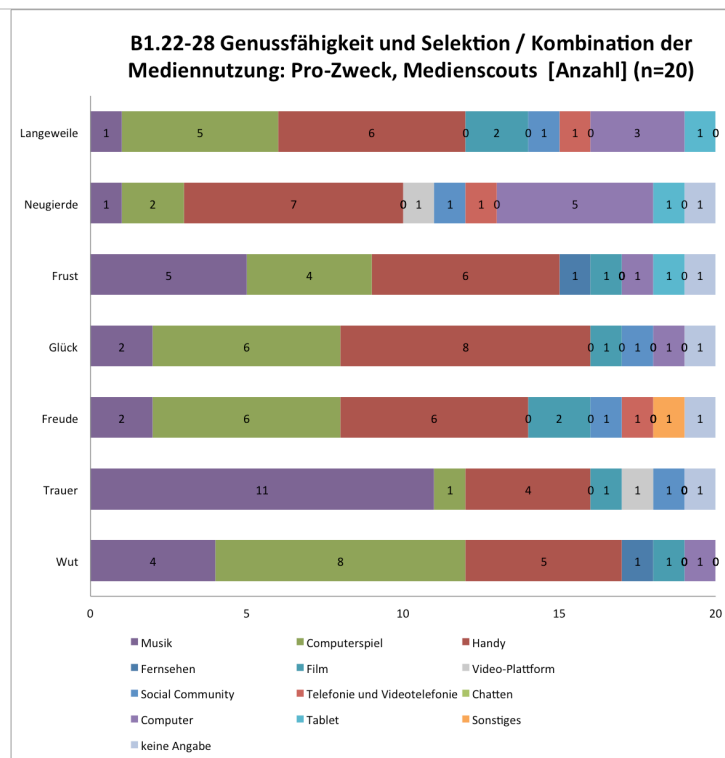


Abbildung 8-49: Auswahl („Pro-Zweck“) von Medien in bestimmten Gefühlslagen, Medienscouts, B1.22-28

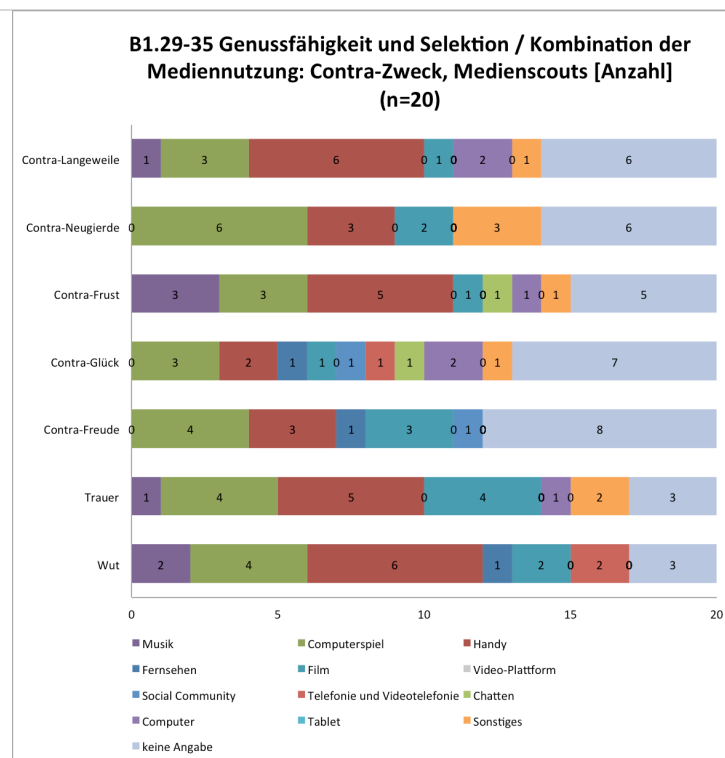


Abbildung 8-50: Nicht-Auswahl („Contra-Zweck“) von Medien in bestimmten Gefühlslagen, Medienscouts, B1.29-35

In der Auswahl von Medien in B1.22-28, der Auswahl für bestimmte Zwecke („Pro“) ist zu sehen, dass die Nutzung des Handys in allen Gefühlslagen von Bedeutung ist, anders als das „Computerspiele“, das bei „Trauer“ und „Neugierde“ nur wenige Nennungen (eine bzw. zwei) hat. Deutlich ist auch der höchste Wert von „Musik“ bei „Trauer“ (elf Nennun-

gen). Die anderen Medien spielen mit Ausnahme von „Computer“ bei „Neugierde“ (fünf Nennungen) keine große Rolle.

Die „Contra-Zwecke“ in B1.29-35 sind keineswegs ein Spiegelbild der „Pro-“ Auswahl, sondern zeige eine hohe Zahl von „keine Angaben“ (bis zu acht bei „Contra-Freude“).

Wiederum deutlich ist die Nennung von „Handy“ zu allen Variablen und ebenso von „Computerspielen“ (so z.B. mit sechs Nennungen bei „Contra-Neugierde“)

Die Fragen wurden im Re-Test im Fragebogen B2 wiederholt. Hier die grafischen Übersichten von B2.22-28 und B2.29-35:

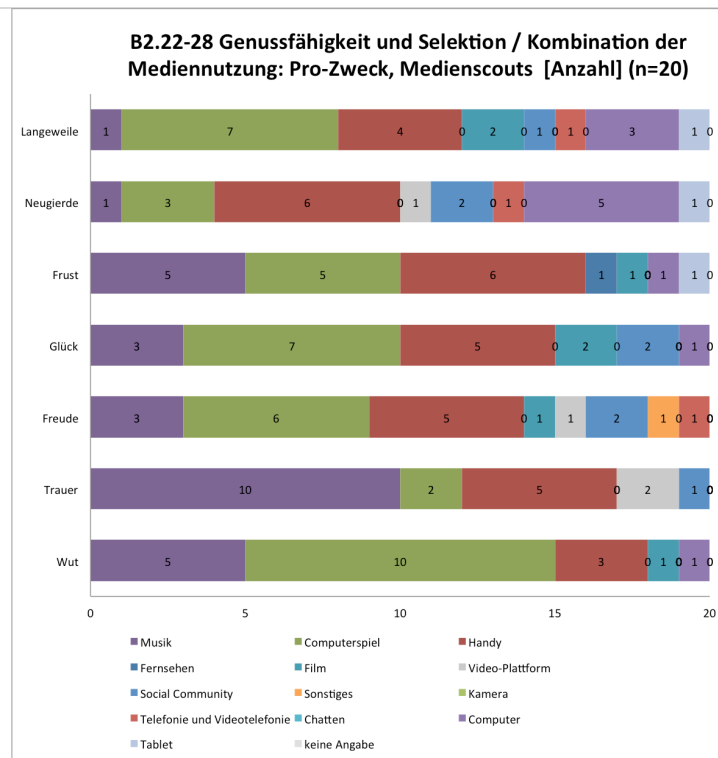


Abbildung 8-51: Auswahl („Pro-Zweck“) von Medien in bestimmten Gefühlslagen, Nicht-Medianscouts, B2.22-28

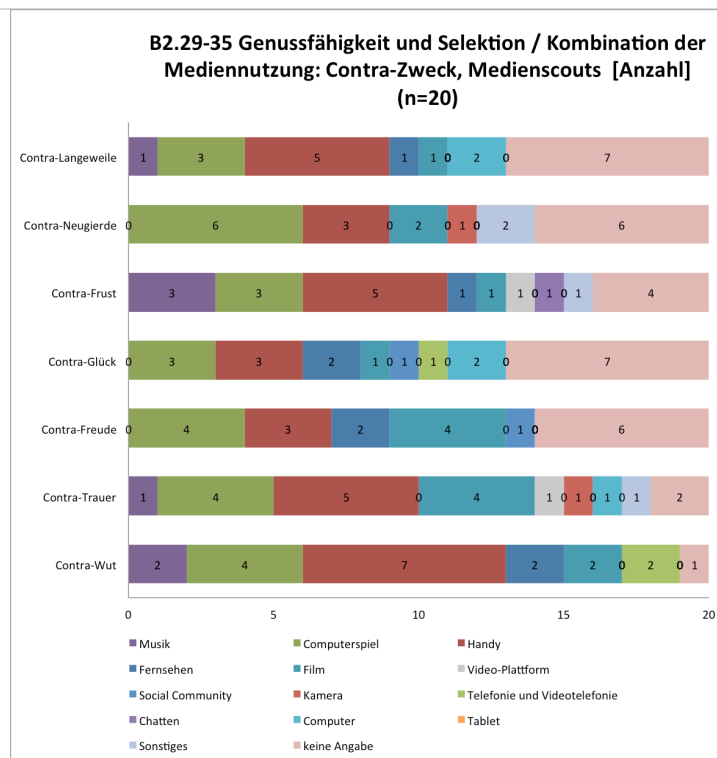


Abbildung 8-52: Nicht-Auswahl („Contra-Zweck“) von Medien in bestimmten Gefühlslagen, Medienscouts, B2.29-35

Wie in B1 spielt in B2.22-28 „Handy“ und „Computerspiel“ sowie „Musik“ in der Variablen Trauer die überragenden Rollen. Zehn Medienscouts nannten „Computerspiel“ als Nutzung bei „Wut“ und sechs das Handy bei „Frustration“. Alle anderen Medien außer „Musik“, „Handy“ und „Computerspiel“ erhalten nur maximal zwei Nennungen.

Im „Contra-Zweck“ in B2.29-35 ist das Handy mit den meisten Nennungen (insgesamt 31) am häufigsten vertreten, gefolgt von „Computerspiel“. Anders als in B1 wird hier „Social Community“ häufiger genannt, so viermal bei „Contra-Freude“ und viermal bei „Contra-Trauer“.

8.2.3.6 B1.22-35 und B2.22-35 personalisiert

Wie schon in T.13 ergaben sich in B1.22-35 und B2.22-35 höchst unterschiedliche Angaben der Individuen. Um diese Unterschiede darstellen zu können, wurden die beiden Fragebatterien personalisiert ausgewertet. Auf die Personen bezogen ergeben sich folgende Auswertungen von B1.22-35 und B2.22-35 für die Nennungen der Medien, wobei hier nicht nach unterschiedlichem Gefühl differenziert ist. In der grafischen Darstellung:

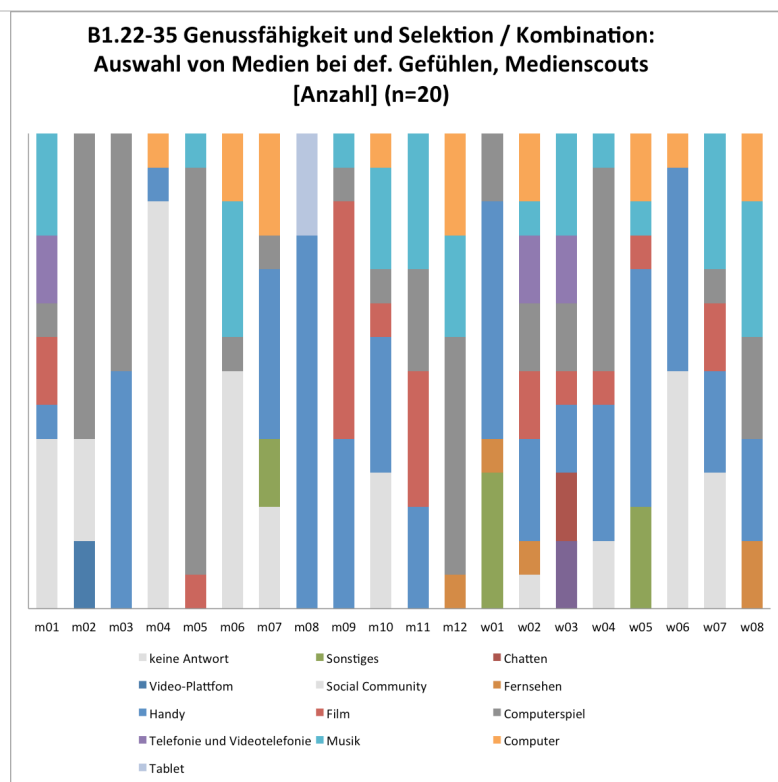


Abbildung 8-53: Auswahl („Pro-Zweck“) und Nicht-Auswahl („Contra-Zweck“) von Medien in bestimmten Gefühlslagen, personalisiert, Medienscouts, B1.22-35

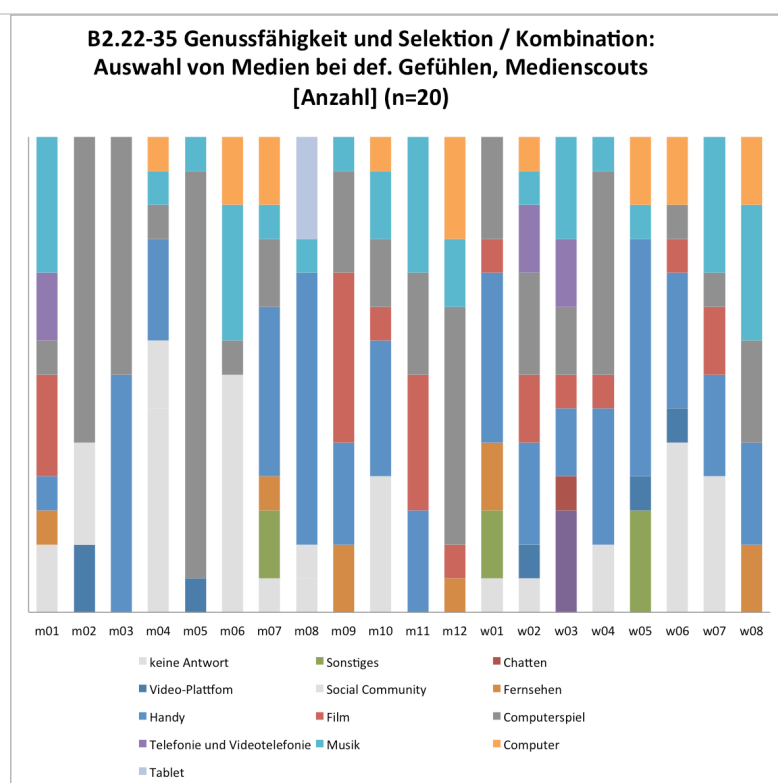


Abbildung 8-54: Auswahl („Pro-Zweck“) und Nicht-Auswahl („Contra-Zweck“) von Medien in bestimmten Gefühlslagen, personalisiert, Medienscouts, B2.22-35

Anhand der personalisierten Auswertung wird deutlich, dass einige Medienscouts, so m04 außer zu "Wut" und "Langeweile" in B1, keine Angaben machen konnte, auch im Re-Test

B2 hatte er siebenmal nicht geantwortet. Ähnlich bei einigen anderen (m01, m06, m07, m10 und w06), bei denen es in B.1 mehr als zwei fehlende Antworten gab. In B.2 sind es nur noch m06 und m10 und w06, hinzu kam w03, mit mehr als zwei fehlenden Antworten. Auffällig ist auch, dass einige Jugendliche (so bspw. w02) eine Vielzahl verschiedener Medien angeben (hier sieben verschiedene in B1, acht verschiedene in B2). Andere (wie bspw. m08 und m05) nennen nur sehr wenige verschiedene Medien (m08 in B1 zwei verschiedene, in B2 vier verschiedene, m05 drei verschiedene (davon für fast alle Gefühle "Computerspiele" in B1 und unterändert in B2)).

8.2.3.7 T17

Besondere Bedeutung zur Messung von Medienbezogener Genussfähigkeit hat das Projekt "Handyfasten", das die Medienscouts im März 2012 für eine Woche durchführten. Darin verzichten die Jugendlichen für eine Woche auf die Handynutzung und führen darüber ein Tagebuch. Ein Verzicht auf eines der wichtigsten Medien, das sie zudem als sehr „genussvoll“ erleben (s. Ergebnisse oben), sollte in den Tagebüchern (ausgewertet als T17) Hinweise auf die (dann vielleicht fehlende) Medienbezogene Genussfähigkeit enthalten.

Hier aufgeführt sind einige Zitate aus den Tagebüchern (Texte T17)

M01: Heute Morgen habe ich mein Handy angeschaltet um auf dem Weg zur Schule Musik zu hören, da mir sonst langweilig werden würde während der Busfahrt habe es aber wieder abgeschaltet als ich in der Schule angekommen bin.

M02: Das einzige was ich im Internet gemacht habe ist auf Youtube Videos geguckt und mit Freunden Computerspiele gespielt. Zum Beispiel hatte ich Teamspeak die meiste Zeit an.

M10: (...) man fühlt sich isoliert, wenn man das Handy längere Zeit aus hat. Durch Smartphone hat man die Möglichkeit Pausen zu füllen und Langeweile zu unterdrücken.

M11: Das „Handyfasten“ ist mir von Tag zu Tag mal schwerer mal leichter gefallen. Es kam immer darauf an, ob mir gerade langweilig war, oder ob ich eine Beschäftigung hatte.

W01: Um 14:30 Uhr habe ich mein Handy dann endlich eingeschaltet, weil ich es einfach nicht mehr ausgehalten hab nicht erreichbar zu sein und hab direkt mal eben bei Whatsapp und Facebook vorbeigeschaut, paar SMS versendet und dabei (mit meinem Handy natürlich) Musik gehört und das den ganzen Tag über.

W01: Man fühlt sich ohne Handy so abgeschottet von der Außenwelt und das möchte keiner.

W04: Am Montag ließ ich es bis auf ca 60min auch angeschaltet. Ich nutze es, um im Bus und beim Training Musik zu hören und natürlich auch für den Ursprungszweck des Handys um zu telefonieren und zu simsen.

W05: Ich hatte nichts zu tun und habe mich ohne mein Handy gelangweilt.

W07: In der Zeit, in der ich mein Handy ausgeschaltet hatte, habe ich mich meist unwohl und „leer“ gefühlt.

Es ist zu erkennen, dass viele Medienscouts Medien (hier: Handy) sehr bewusst für genussvolle Zwecke nutzen, wie gegen die Langeweile oder um Musik zu hören. Das Gefühl sich ohne das Handy "leer" zu fühlen ist ein weiteres Indiz dafür.

8.2.3.8 T02

Mit dem Text T02 wurde in Form einer Klausur zum Thema „Ich in der digitalen Welt“ erfasst, an welchen Stellen Medienbezogene Genussfähigkeit erkennbar war. Hier drei typische Beispiele:

W05: "Als ich erfahren habe wie ich Musik runter laden kann habe ich viel Spaß mal wieder gehabt und mir meine Lieblings Musik runter geladen."

M04: "(...) habe ich direkt an Computerspiele gedacht, weil sie sehr viel Spaß machen, wenn man online mit seinen Freunden spielt."

M12: "Die digitale Welt ist interessant und aufregend weil so gut wie alle Menschen sich in dieser befinden."

Hierzu können auch andere positiven Erlebnisse „in der digitalen Welt“ im Text 02 gezählt werden, die die Mediencouts beschrieben, bspw.

M06 „dadurch hat man viele Leute mit gleichen Interessen getroffen“

M11 „als ich eine frühere gute Freundin bei Facebook wiedergefunden habe“

M02 „dass ich an einem Spiel online¹⁹⁶ war und ein sehr bekannter YouTuber ein Video von dem Spiel aufgenommen hat“

W06 „Ich schaute auf meine Follower und sah das offizielle Profilbild von Jessie J‘ „Twitter“-Seite. Erst dachte ich, es sei ein Fan, der das gleiche Profilbild hatte. Doch dann ging ich auf die Seite und stellte fest, das es die echte Jessie J war.“.

Außerdem ist auffällig, dass M01, M04 und W05 jeweils als schönstes Erlebnis beschreiben, als sie ihren ersten eigenen Computer / Laptop bekamen. Offenbar war dies ein einschneidendes Erlebnis und bedeutsam.

8.2.3.9 T15

Im Text T15, der Klausur zum Thema „Warum faszinieren Computerspiele?“, finden sich ebenfalls einige Hinweise auf Medienbezogene Genussfähigkeit, hier einige Zitate:

W01: Also mein Fazit ist, dass Computerspiele sehr viel Spaß machen, aber man sollte nicht zu lange spielen, vielleicht nur am Wochenende oder jeden Tag eine Stunde, damit man auch was vom wahren Leben mitbekommt und noch für die Schule lernt bzw. für die Arbeit etwas macht. um auch im wahren Leben Erfolg zu haben.

W03: Manchmal spiele ich auch alleine, aber nur wenn die Geschichte des Spieles mich interessiert oder ich das Spiel an sich gut finde. Oft spiele ich Spiele, wenn mir langweilig ist.

W03: Für mich zählt nur der Spaß am spielen und etwas mit meinen Freunden oder meiner Familie gemeinsam etwas zu erreichen oder einfach nur miteinander Spaß zu haben.

W05: Ich bevorzuge lieber verschiedene Spiele auf der Wii, PS3 oder dem Nintendo. Zum Beispiel auf der Wii spiele ich gerne Spiele, bei denen man sich körperlich bewegen muss oder Spiele bei denen man die Strategie selber herausfinden muss. Alles in allem finde ich es sehr interessant aus verschiedenen Spielen die richtige Strategie zu finden und die Gegner zu besiegen.

W06: Ich selbst spiele Videospiele, um mich ein bisschen abzulenken und den Stress zu vergessen. Meist spiele ich ganz normale Spiele wie „Sims 2/3“, aber auch Online-Spiele, wie „Call Of Duty: Black

¹⁹⁶ Gemeint ist „online“.

Ops 2“ um mich abzulenken und den Alltag ein wenig zu vergessen. Ich für mich selbst würde nicht sagen, dass ich diese Spiele spiele, um mich mit anderen auszutauschen oder mich in eine andere Welt zu flüchten. Ich mache es weil, wie es bei jedem sein sollte, weil sie Spaß machen.

M01: Den Gründen der Faszination, die in dem Text angegeben werden kann ich größtenteils zustimmen, vor allem dem „Mit- und gegeneinander spielen“ und der „Balance zwischen Lust und Freude“. Ich stimme den beiden Punkten am meisten zu, da ich sie wöchentlich miterlebe, zum Beispiel wenn ich zu Hause sitze und nicht weiß was ich machen soll, fragt mich ein Freund „Hast du Lust mit zu zocken?“ dann sag ich meistens ja, auch wenn ich eigentlich keine Lust auf das Spiel habe, aber wenn ich merke, dass ich die ganze Zeit verliere oder nur gewinne, habe ich nach 1-2 Stunden auch keine Lust mehr.

M05: Ich spiele Computerspiele um mich abzulenken und weil sie mir Spaß machen.

M07: Auf dem iPhone spiele ich manchmal Spiele wie „Cut the Rope“ da sie kurze Wartezeiten an der Bushaltestelle angenehmer machen.

M08: In Aufbauspielen kann man meist mit der Zeit immer mehr Dinge bauen und so seine Städte weiter ausbauen. Dadurch hat man den Reiz, zu erfahren, was man noch bauen kann und was man dadurch machen kann.

M09: Ein Spiel, was mich bis jetzt sehr angestrengt hat und dadurch auch auf dem Müll gelandet ist, war der Bus & Cable-Car Simulator. Er ist alle 2 Minuten abgestürzt und hatte andauernd Tonaussetzer

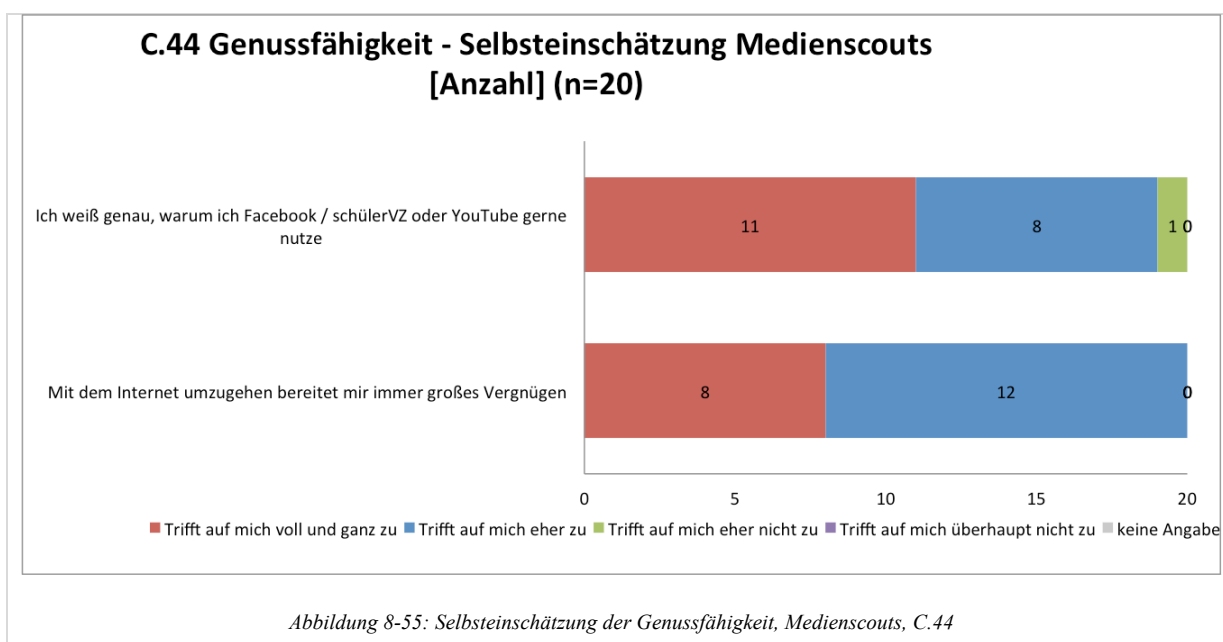
M10: Ich spiele, weil es in erster Hinsicht Spaß macht, aber auch weil ich weiterkommen möchte, um bestimmte Ziele zu meistern. Auch ein Grund für mich ist, dass ich dann mit Freunden online spielen kann und mich dann auch daran messen kann. Das ist auch ein großer Reiz für mich: Besser zu sein als die anderen.

M12: Im Multiplayer hat man mehr Abwechslung und es macht viel mehr Spaß mit Freunden zu spielen als mit Computern.

Man kann erkennen, dass die Medienscouts speziell beim Computerspielen ganz genau wissen, warum sie spielen und welchen „Genuss“ im hier verstandenen Sinne es ihnen bringt. Das ist zum einen der Spaß, aber auch gegen die Langeweile oder das gemeinsame Tun mit Freunden.

8.2.3.10 C.44

In C.44 wurden die Medienscouts nach ihrer Selbsteinschätzung zur Medienbezogenen Genussfähigkeit direkt befragt. Hier die grafische Übersicht:



19 der 20 antworteten mit "Trifft auf mich voll und ganz zu" bzw. "Trifft auf mich eher zu" bei der Frage, ob sie genau wüssten, warum sie Social Communities gerne nutzen. Auf die noch allgemeinere Aussage "Mit dem Internet umzugehen bereitet mir immer großes Vergnügen" waren dies sogar alle Medienscouts.

8.2.3.11 Hypothesenüberprüfung

Diese Hypothese konnte bestätigt werden. Die Medienscouts zeigen eine hohe Genussfähigkeit in der Mediennutzung, die im Laufe des Untersuchungszeitraums gesteigert wurde.

8.2.4 Hypothese 4: Medienbezogene Kritikfähigkeit

Laut Hypothese 4 ist davon auszugehen, dass sich eine verbesserte Kritikfähigkeit beschreiben lässt. Sie wird im Folgenden anhand folgender Erhebungen und folgender Variablen untersucht:

- Interviews, beispielhafte, personalisierte Äußerungen aus den Interviews, die Rückschlüsse auf die medienbezogene Kritikfähigkeit der Schülerinnen und Schüler zulassen,
- A.4 und C.39, einer Fragebatterie zur Bewertung von Medien und ihren Inhalten als Teil von Medienhandeln und C.39, einer Fragebatterie zur medienbezogenen Kritikfähigkeit mit konkreten Beispielen,
- B1.62-72 und B2.62-72 einer Fragebatterie mit konkreten Fragen zu Beispielen für die Kritikfähigkeit und der Wiederholung dieser Fragen in B2,
- C.27, einer Abfrage zur Glaubwürdigkeit verschiedener Informationsquellen (Radio, Fernsehen, Internet, Tageszeitung),

- T02, ausgewählten Zitaten aus der Klausur „Ich in der digitalen Welt“, die Rückschlüsse zur Hypothese 4 zulassen,
- T04, der Auswertung einer Kartenabfrage zum Problembewusstsein gegenüber der eigenen Mediennutzung,
- C.44, der Selbsteinschätzung dieser Dimension von Medienkompetenz.

8.2.4.1 Interviews

Medienbezogene Kritikfähigkeit definiert Groeben als: „sich von medialen Angeboten nicht überwältigen zu lassen, sondern eine eigenständige, möglichst rational begründete Position aufrechtzuerhalten“ (Groeben, 2002b). In den Interviews vom November 2011 ließen sich einige Bezüge zu dieser Dimension herstellen. Hier einige beispielhafte Äußerungen der 20 Medienscouts:

(M04) Interviewer: Okay. Okay, ähm, (.) so, du kennst doch sicher einen Youtube-Star? Jemand, der als Unbekannter über Youtube berühmt geworden ist. Was glaubst du denn wie man zum Youtube-Star wird? M04: Hm. (.) Man muss da erstmal ein Video (.) einfügen. [Interviewer: Mhm.] Und dann gucken sich das irgendwelche an und dann (2) dann finden die das gut. (.) [Interviewer: Mhm.] (.) Und dann (.) ähm, (3) ja, weiß auch nicht. 'angedeutetes Lachen' Interviewer: Und was meinst du, was in dem Video sein muss, damit die das gut finden? M04: Da muss ähm irgendwas gut können...[Interviewer: Mhm.]... ein Talent hat. (.) Ja.

M05: (YouTube-Star-Frage) Ja es kann ja sein, dass, zum Beispiel, ein, [verbessert] jetzt irgendeiner kommt und macht sich ein Youtube-Kanal und (.) macht da immer mehr und mehr Videos. Und (.) ja und dann gefällt das, das gefällt ja dann den Leuten und dann abonnieren die den und dann (.) mit dem Abonnieren werden, wird ja immer wenn (.) sobald derjenige dann ein Video hochlädt, dann wird das ja angezeigt. Und dann, so bekommt er mehr und mehr Klicks auf diese Videos und dann wird das später dann irgendwann, hier (.) wenn man Youtube startet, dann steht da ja irgendwie beliebte Videos, dann kann er irgendwann mal, (.) da vorkommen, vom, [verbessert] vom also was du gemacht hast oder so. Und ja und dann würde ich mal so sagen, dann kommen die (.) Klicks die und dann wird man abonniert und dann bekommt man viele, ja, Abonnenten.

M08: Ja, also Wikipedia, das ist ein bisschen blöd, das da jeder irgendeinen Mist reinstellen kann. (1) Youtube ist cool, (.) gehe ich auch zwischendurch mal drauf. (2) Ja.

M10: Ähm also (.) damit man ein Youtube-Star wird muss man (3) äh die Videos gut verpacken können. (.) Ähm, offen sein. (.) Äh, ehrlich. (.) Ja, (.) ja weiß man ja nicht, ob die ehrlich sind. Äh, lustig meistens (.) ja.

Interviewer: Wie bekommt man denn viele Klicks bei Youtube. W01: Freunden Bescheid sagen, dass die allen weiterzählen sollen, dass man ein Video reingestellt hat oder so. (.)

W05: Das ist ja jetzt auch nicht so gut, weil man da ja auch die Schule vernachlässigt und dann sage ich ihr vielleicht auch, dass sie zu viel am Computer sitzt. Interviewer: Was würdest du denn mit zu lange definieren. Also was ist für dich zu lange am Computer? W05: Wenn man jetzt z.B. sofort nach der Schule, wenn man jetzt z.B. bis halb zwei hat und sofort wenn man zuhause ist an den Computer geht und dann bis spät in die Nacht am Computer sitzt.

(W08) Interviewer: OK. Eine Nachfrage dazu. Wie definierst du zu lange am Computer sitzen, was wäre da so eine Zeitspanne? W08: Also wenn man nur am Computer sitzt, also sich nicht mehr mit den Freunde trifft, wenn man keinen Kontakt mehr zur Außenwelt hat, außer durch das Internet. Interviewer: Also meinst du so vier bis sechs Stunden wäre schon grenzwertig, oder würdest du schon sagen das wäre zu viel? W08: Ja, das wäre so grenzwertig bis zu viel.

(W04) Interviewer: Ähm also findest du nicht, dass auch ein Wiedererkennungswert auch etwas Negatives sein kann? (.) Also, dass man ja dadurch dann auch berühmt wird- weil man ja etwas Negatives an hat, dass man dann sofort halt wiederkennt? W04: Ja, kann: auch sein. Also, es gibt ja auch YouTube-Stars so, die singen ganz schräg und sind bekannt und so. Interviewer: Kannst du da bestimmte Beispiele nennen? W04: Money Boy und so. 'Ja'.

Interviewer: Was im Internet findest du besonders gut. Warum? Was findest du total schlecht? W06: Ähm... in die Chatrooms, da kann man sich eben mit anderen austauschen. Also schlecht finde ich eigentlich nichts daran.

Man kann erkennen, dass die hier befragten 20 Jugendlichen sehr unreflektiert an ihre Mediennutzung herangehen. So wird das System hinter YouTube bzw. YouTube-Stars kaum durchschaut oder auch die negativen Seiten der Internet-Nutzung kaum benannt. Die Frage, wann eine übermäßige Mediennutzung (wie bei Computerspielen oder Internet-Nutzung) beginnt, wird sehr hoch angesetzt.

8.2.4.2 A.4 und C.39

Im ersten Fragebogen A im November 2011 zu Beginn der Untersuchung wurden die Medienscouts mit A.4 zu verschiedenen Variablen (Fragebatterie „Judgement“ bei Jenkins 2006) befragt, die als Medienbezogene Kritikfähigkeit interpretiert werden können¹⁹⁷. Die Fragen wurden mit dem Fragebogen C (Frage C.39) etwa ein Jahr später wiederholt¹⁹⁸. Als Kritikfähigkeit kann gewertet werden, wenn die Jugendlichen sich in der Lage fühlen, Vorurteile und Fehler zu finden bzw. die Bewertung von Informationen bzw. Ergebnistreffern beurteilen zu können und die Tatsache an sich, wenn sie unterschiedliche Quellen zur Recherche benutzen. Aus diesem Grunde werden an dieser Stelle nur vier der insgesamt sechs Variablen beschrieben, die anderen finden sich in der Dimension "Medienwissen". Hier die Variablen und die Ergebnisse der Medienscouts ($n=20$) und der Kontrollgruppe ($n=16$) von A.4 in der grafischen Darstellung:

¹⁹⁷ Eine erste Auswertung dieser Ergebnisse fand unter der Dimension "Medienwissen" (s. Kapitel Seite 224 statt. Hier werden die Ergebnisse zum Teil wiederholt.

¹⁹⁸ Im gleichen Zeitraum wurde sie als Online-Befragung unter den „Ur-Scouts“ von Kerres (2012) erhoben.

A.4 Bewertung von Medien und ihren Inhalten als Teil von Medienhandeln: Medienscouts [Anzahl] (n=20)

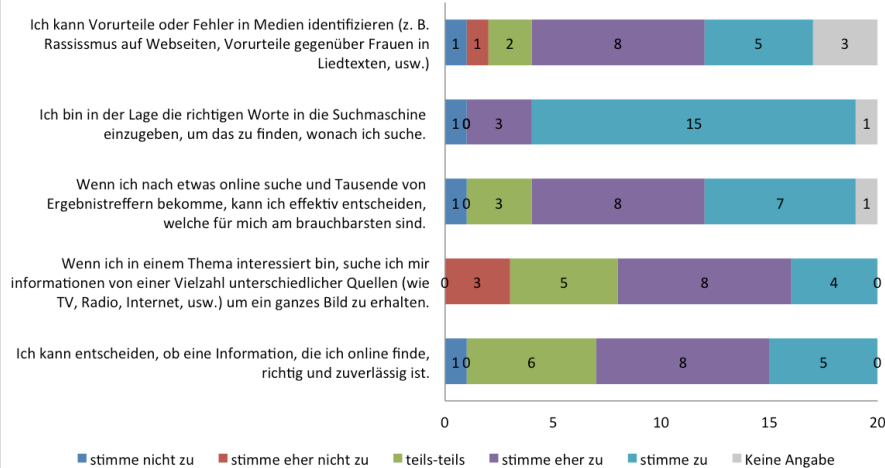


Abbildung 8-56: Bewertung von Medien und ihren Inhalten als Teil von Medienhandeln, Medienscouts, A.4

A.4 Bewertung von Medien und ihren Inhalten als Teil von Medienhandeln: Nicht-Medienscouts [Anzahl] (n=16)

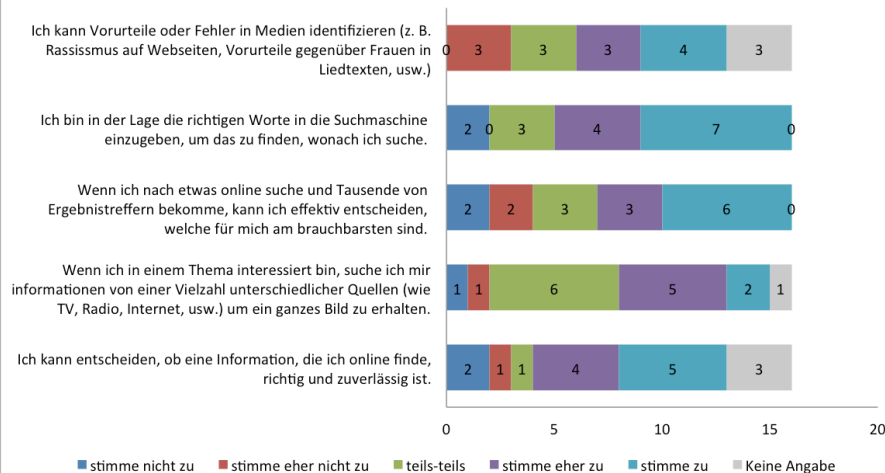


Abbildung 8-57: Bewertung von Medien und ihren Inhalten als Teil von Medienhandeln, Nicht-Medienscouts, A.4

A.4 in der deskriptivstatistischen Zusammenfassung:

A.4 Deskriptive Statistiken					
	N	Mittelwert	Standardabweichung	Minimum	Maximum
Informationen online	33	2,24	1,200	1	5
Quellen finden	35	2,46	1,010	1	5
Ergebnistreffern	35	2,17	1,248	1	5
Suchmaschine	35	1,71	1,202	1	5
Vorurteile	30	2,23	1,135	1	5
Scout-Nicht-Scout	36	,56	,504	0	1

Tabelle 8-75: Deskriptive Statistiken A.4

Bei der Aussage "Ich kann Vorurteile oder Fehler in Medien identifizieren (z.B. Rassismus auf Webseiten, Vorurteile gegenüber Frauen in Liedtexten usw.)" stimmten 13 der 20 Medienscouts in A.4 zu bzw. eher zu und vier sagten "teils-teils" bzw. lehnten diese Aussage ab. Die Bewertung von Ergebnistreffern ("Wenn ich nach etwas online suche und Tausen-

de von Ergebnistreffern bekomme, kann ich effektiv entscheiden, welche für mich am brauchbarsten sind.") erhielt mit einer Zustimmung von 15 Jugendlichen einen ähnlich hohen Wert, auch hier verneinten vier Personen diese Aussage. Etwas schlechter schnitt die Variable "Ich kann entscheiden, ob eine Information, die ich online finde, richtig und zuverlässig ist" ab mit 13x Zustimmung und sechsmal teils-teils sowie einmal "stimme nicht zu". In allen drei Aussagen findet sich also eine Zustimmung von etwa drei Viertel der Medienscouts. Die Variable mit der Frage nach unterschiedlichen Quellen ("Wenn ich an einem Thema interessiert bin, suche ich mir Informationen von einer Vielzahl unterschiedlicher Quellen (wie RV, Radio, Internet, usw.), um ein ganzes Bild zu erhalten") bejahten nur 12 der Medienscouts, fünf sagten teils-teils und drei stimmten eher nicht zu. Durch die Kontrollgruppe (hier die 16 Nicht-Medienscouts des Parallel-Kurses) werden die Werte von drei Viertel an Zustimmung nicht ganz erreicht. Bei der Frage nach den Vorurteilen antworteten sieben Nicht-Medienscouts mit Zustimmung, sechs mit "teils-teils" bzw. "stimme eher nicht zu", die Bewertung von Ergebnistreffern haben neun Jugendliche nicht "stimme zu" und "stimme eher zu" beantwortet und neun haben dies bei dem Variable nach der Informationsbeurteilung getan.

Die Unterschiede zwischen den Gruppen Medienscouts ($n=20$) und Nicht-Medienscouts ($n=16$) wurden auf statistische Signifikanz geprüft. Hier die tabellarische Übersicht:

A.4 Mann-Whitney-Test
Ränge

	Scout-Nicht-Scout	<i>N</i>	Mittlerer Rang	Rangsumme
Informationen online	Nicht-Scout	13	16,42	213,50
	Scout	20	17,38	347,50
	Gesamt	33		
Quellen finden	Nicht-Scout	15	19,30	289,50
	Scout	20	17,03	340,50
	Gesamt	35		
Ergebnistreffere	Nicht-Scout	16	19,53	312,50
	Scout	19	16,71	317,50
	Gesamt	35		
Suchmaschine	Nicht-Scout	16	21,59	345,50
	Scout	19	14,97	284,50
	Gesamt	35		
Vorurteile	Nicht-Scout	13	16,65	216,50
	Scout	17	14,62	248,50
	Gesamt	30		

Tabelle 8-76: Mann-Whitney-Test A.4

A.4 Statistik für Test^a

	Informationen online	Quellen finden	Ergebnistreffere	Suchmaschine	Vorurteile
Mann-Whitney- <i>U</i>	122,500	130,500	127,500	94,500	95,500
Wilcoxon-W	213,500	340,500	317,500	284,500	248,500
<i>Z</i>	-,289	-,681	-,849	-2,209	-,655
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,773	,496	,396	,027	,512
Exakte Signifikanz [2*(1-seitig Sig.)]	,785 ^b	,521 ^b	,422 ^b	,056 ^b	,536 ^b

a. Gruppenvariable: Scout-Nicht-Scout

b. Nicht für Bindungen korrigiert.

Tabelle 8-77: Statistik für Test A.4

Die Unterschiede zwischen Medienscouts ($n=20$) und Nicht-Medienscouts ($n=16$) sind in der Variablen „Suchmaschine“ ($U(19|16)=94.5$, $p=.027$) statistisch signifikant, in den Variablen „Informationen online“ ($U(20|13)=122.5$, $p=.773$), „Quellen finden“

($U(20,15)=130.5$, $p=.496$), „Ergebnistreffter“ ($U(19,16)=127.5$, $p=.396$) und „Vorurteile“ ($U(17,13)=95.5$, $p=.512$) statistisch nicht signifikant.

In C.39 wurden die Daten als Re-Test erneut bei den Medienscouts ($n=20$) und bei einer größeren Kontrollgruppe ($n=67$) erhoben. Hier die grafische Auswertung:

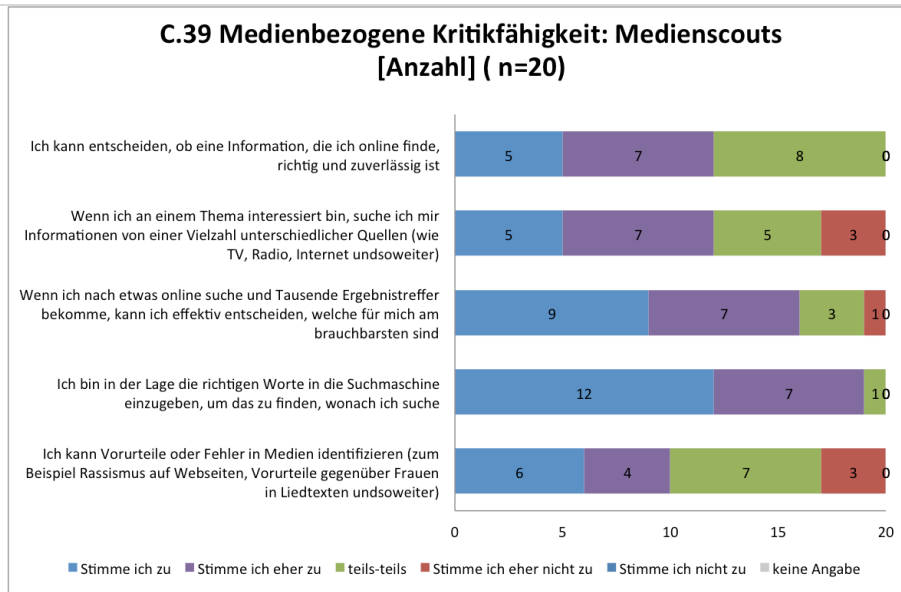


Abbildung 8-58: Bewertung von Medien und ihren Inhalten als Teil von Medienhandeln, Medienscouts, C.39

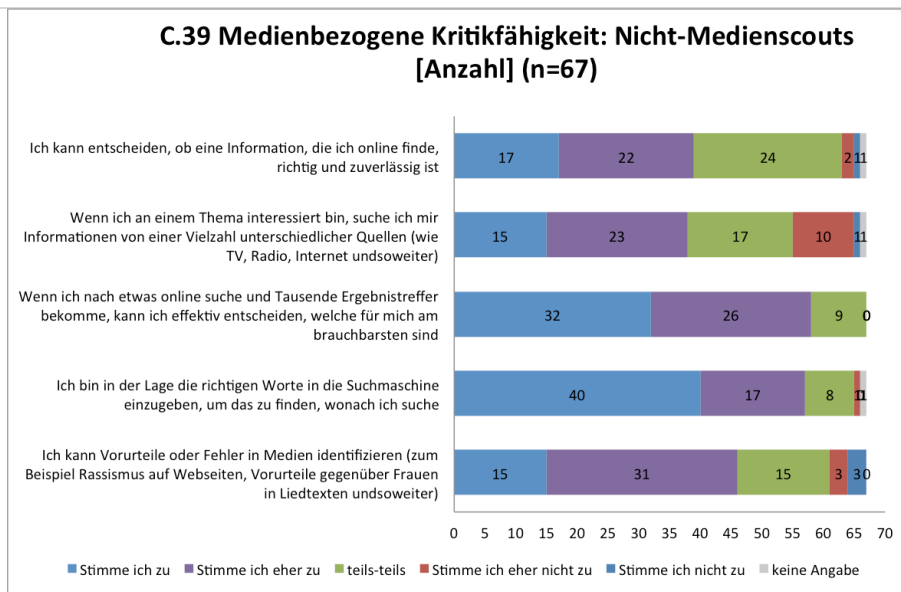


Abbildung 8-59: Bewertung von Medien und ihren Inhalten als Teil von Medienhandeln, Nicht-Medienscouts, C.39

Die Daten in der deskriptivstatistischen Darstellung:

C.39 Deskriptive Statistiken					
	N	Mittelwert	Standardabweichung	Minimum	Maximum
Vorurteile erkennen	87	3,75	1,014	1	5
Suchmaschine	86	4,48	,731	2	5
Treffter entscheiden	87	4,31	,752	2	5
unterschiedliche Quellen	86	3,64	1,039	1	5
Scout Nicht-Scout	87	,23	,423	0	1

Tabelle 8-78: Deskriptive Statistiken C.39

In C.39 gibt es bei den Medienscouts eine hohe Zustimmung zu der Variablen „Suchmaschine“ (mit 19 Nennungen von „stimme zu“ plus „stimme eher zu“), gefolgt von „Treffer entscheiden“ (mit 16 Nennungen). Auch die zwei Variablen „Informationen“ und „unterschiedliche Quellen“ erhalten mehr Zustimmung (12 Nennungen) als die Wertung „teils-teils“. Es gibt insgesamt nur siebenmal die Bewertung „stimme ich eher nicht zu“ und nicht einmal „stimme ich nicht zu“. Man kann also eine sehr hohe Zustimmung zu allen Variablen feststellen.

Die Nicht-Medienscouts antworteten in ähnlicher Weise. Auch hier gibt es sehr große Zustimmung bei „Treffer entscheiden“ (58 Nennungen von „stimme zu“ plus „stimme eher zu“), gefolgt von „Suchmaschine“ (57 Nennungen). Auch hier gibt es nur sehr wenige Ablehnungen, insgesamt über alle Variablen nur 15mal „stimme eher nicht zu“ und fünfmal „stimme ich nicht zu“.

Die Unterschiede zwischen der Gruppe der Medienscouts ($n=20$) und der Nicht-Medienscouts ($n=67$) wurden auf statistische Signifikanz geprüft. Hier die tabellarische Übersicht:

C.39 Mann-Whitney-Test
Ränge

	Scout Nicht-Scout	<i>N</i>	Mittlerer Rang	Rangsumme
Vorurteile erkennen	Nicht-Scout	67	44,88	3007,00
	Scout	20	41,05	821,00
	Gesamt	87		
Suchmaschine	Nicht-Scout	66	43,20	2851,50
	Scout	20	44,48	889,50
	Gesamt	86		
Treffer entscheiden	Nicht-Scout	67	44,65	2991,50
	Scout	20	41,83	836,50
	Gesamt	87		
unterschiedliche Quellen	Nicht-Scout	66	43,13	2846,50
	Scout	20	44,73	894,50
	Gesamt	86		

Tabelle 8-79: Mann-Whitney-Test C.39

C.39 Statistik für Test^a

	Vorurteile erkennen	Suchmaschine	Treffer entscheiden	unterschiedliche Quellen
Mann-Whitney-U	611,000	640,500	626,500	635,500
Wilcoxon-W	821,000	2851,500	836,500	2846,500
Z	-,626	-,229	-,479	-,260
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,531	,819	,632	,795

a. Gruppenvariable: Scout Nicht-Scout

Tabelle 8-80: Statistik für Test C.39

Die Unterschiede zwischen Medienscouts ($n=20$) und Nicht-Medienscouts ($n=16$) sind in den Variablen „Vorurteile“ ($U(20,67)=611$, $p=.531$) „Suchmaschine“ ($U(20,66)=640.5$, $p=.819$), „Treffer entscheiden“ ($U(20,67)=626.5$, $p=.632$) und „unterschiedliche Quellen“ ($U(20,66)=635.5$, $p=.795$) statistisch nicht signifikant.

Um die Daten der beiden Erhebungen besser miteinander vergleichen zu können, wurden in folgender Tabelle sind die Werte für die hier betrachteten vier Variablen aus A.4 und C.39 für "Trifft voll und ganz zu" und "trifft eher zu" zusammengefasst und prozentual auf

die Gesamtgruppe (Medienscouts $n=20$; Nicht-Medienscouts $n=16$ bei A bzw. 67 bei C) berechnet (Abweichungen von mehr als 15% vom Mittel aller Daten sind orange markiert):

A.4 und C.39	Medienscouts		Nicht-Medienscouts		arithmetisches Mittel
	$n=20$		$n=16$	$n=67$	
	A.4	C.39	A.4	C.39	
Ich kann Vorurteile oder Fehler in Medien identifizieren (z.B. Rassismus auf Webseiten, Vorurteile gegenüber Frauen in Liedtexten, usw.)	65%	50%	44%	69%	57%
Wenn ich etwas online suche und Tausende von Ergebnistreffern bekomme, kann ich effektiv entscheiden, welche für mich die brauchbarsten sind.	75%	80%	56%	87%	75%
Wenn ich an einem Thema interessiert bin, suche ich mir Informationen von einer Vielzahl unterschiedlicher Quellen (wie TV, Radio, Internet, usw.), um ein ganzes Bild zu erhalten	60%	60%	44%	57%	55%
Ich kann entscheiden, ob eine Information, die ich online finde, richtig und zuverlässig ist.	65%	60%	56%	58%	60%

Tabelle 8-81: Prozentualer Vergleich der Ergebnisse von A.4 und C.39

Die Werte sind bei den Medienscouts - mit Ausnahme des ersten Variablen "Vorurteile oder Fehler" stabil. Es gibt nur eine etwas größere Abweichung vom arithmetischen Mittel aller Werte, so bei „Ergebnistreffern“ in der Frage A.4, wo die Zustimmung geringer war als in den anderen Befragung C.39 und geringer als in der Kontrollgruppe. Interessant ist der Vergleich der Werte von Medienscouts und Nicht-Medienscouts im direkten zeitlichen Vergleich. Hier zeigt sich, dass die Einschätzung der Medienscouts im Fragebogen A immer besser war als derjenigen der Nicht-Medienscouts, während es bei C ganz ähnliche Werte gab, aber zweimal (Variablen "Vorurteile oder Fehler" und "Ergebnistreffern") bessere für die Nicht-Medienscouts. Das bedeutet, dass sich die Selbsteinschätzung dieser beiden Variablen im Verlauf des Untersuchungszeitraumes bei den Nicht-Medienscouts stärker verbesserte als bei den Medienscouts.

8.2.4.3 B1.62-72 und B2.62-72

Wie in allen Dimensionen wurde auch bei der Kritikfähigkeit nicht nur die Selbsteinschätzung erhoben, sondern mit Hilfe von geeigneten Fragen / Aufgaben versucht, ganz konkret die Fähigkeiten beschreiben zu können. So in der Fragebatterie B1.62-72 und dann wiederholt mit B2.62-72. Dort sind konkrete Aufgaben mit verschiedenen Auswahlmöglichkeiten gestellt, was an zwei Beispielen dargestellt werden soll. Z. B. Frage 66:

66. Du suchst nach einem guten Laptop, den du dir kaufen möchtest. Im Internet findest du ein Beurteilungsportal dazu. Was machst du?

- A. Ich nehme die beste Bewertung und kaufe das Laptop
- B. Ich lese alle Beurteilungen und bilde mir meine eigene Meinung.
- C. Ich suche weitere Beurteilungen auf anderen Seiten.
- D. Ich schaue mir genau an, wer beurteilt hat und wie die Beurteilung entstanden ist.

Ein kritisches Medienverhalten wäre mit Antwort C sicherlich am deutlichsten gezeigt, gefolgt von Antwort B. Antwort D klingt auf den ersten Blick einleuchtend, dürfte aber in der Realität schwer zu verwirklichen sein. Und Antwort A ist aus ersichtlichen Gründen

inakzeptabel und zeugt von fehlender Kritikfähigkeit, die Mechanismen der Beurteilungen im Internet zu durchschauen oder zumindest zu hinterfragen.

Oder zum Beispiel lautete Frage 67:

67. Auf dem Beurteilungsportal für Laptops findet sich Werbung eines großen Herstellers von Laptops. Was denkst du darüber?

- A. Kein Problem. Die Beurteilungen haben mit der Werbung nichts zu tun.*
- B. Das ist schlecht, denn die Beurteilungen könnten manipuliert sein.*
- C. Oh je, jetzt heißt es doppelt kritisch schauen, ob die Beurteilungen in Ordnung sind.*
- D. Da mache ich mir keine Sorgen. Was dort veröffentlicht und für alle sichtbar ist, wird schon richtig sein.*

Die Antworten sind mit A und D sehr unkritisch, da eine unreflektierte Übernahme stattfindet und die Möglichkeit eines Interessenkonfliktes nicht gesehen wird. Die Antworten B und C zeigen eine höhere Kritikfähigkeit. In dieser Weise wurden die Fragen B1.62-72 und B2.62-72 ausgewertet und konnten in "richtige" und "falsche" Antworten unterteilt werden.

Hier die Beispiele¹⁹⁹ und die Ergebnisse von B1 und B2 in der grafischen Übersicht für die Medienscouts ($n=20$) und Nicht-Medienscouts ($n=66$ in B1 und $n=64$ in B2). Folgende Gegenüberstellung der Anteile der richtigen Antworten dieser Gruppen soll die Ergebnisse verdeutlichen. In den Balken angegeben sind die Anteile an richtigen Antworten innerhalb der Gruppe, auf der Abzissenachse sind die Anteile an den Gesamt-Antworten von $N=86$ bzw. $N=84$ aufgetragen. So haben alle Medienscouts (100%) die richtige Antwort zur Frage „Abnehm-Forum“ gegeben und 85% der Nicht-Medienscouts haben diese Frage richtig beantwortet. Etwa 55% aller richtigen Antworten kamen von den Medienscouts und etwa 45% kamen von den Nicht-Medienscouts:

¹⁹⁹ Die Original-Fragebögen mit den genauen Formulierungen finden sich im Anhang.

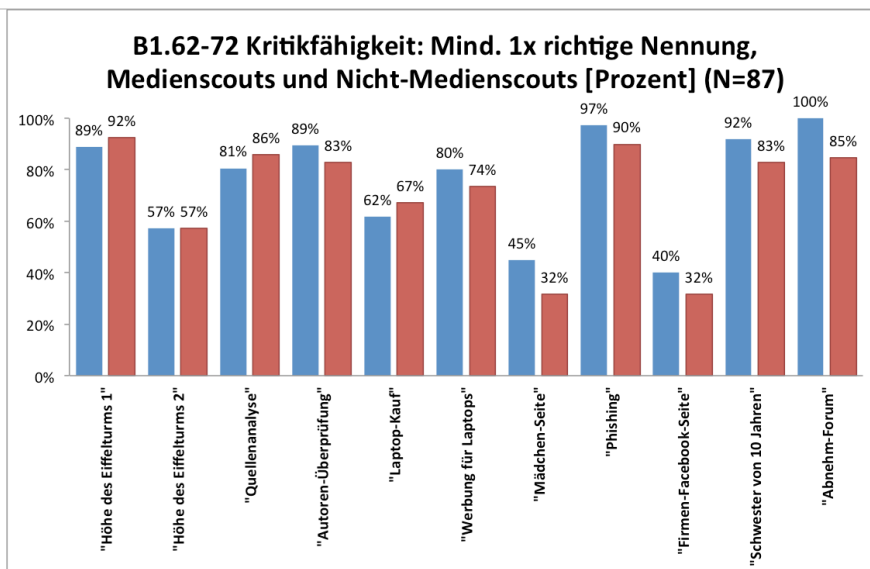


Abbildung 8-60: Richtige Antworten ausgewählter Fragen zur Kritikfähigkeit, prozentualer Vergleich Medienscouts und Nicht-Medienscouts, B1.62-72

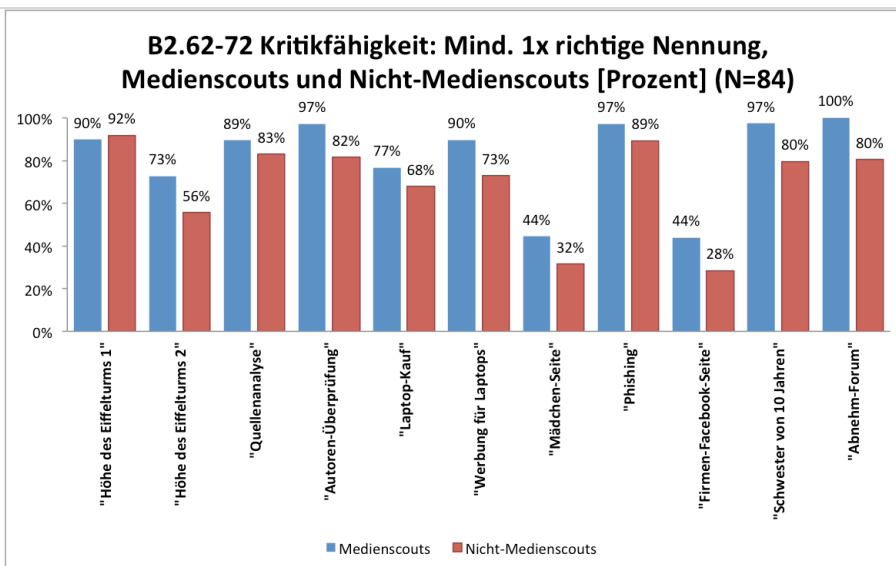


Abbildung 8-61: Richtige Antworten ausgewählter Fragen zur Kritikfähigkeit, prozentualer Vergleich Medienscouts und Nicht-Medienscouts, B2.62-72

Die deskriptiven Statistiken für B1.62-72:

B1.62-72 Deskriptive Statistiken					
	N	Mittelwert	Standardabweichung	Minimum	Maximum
Fähigkeit Eiffelturm1	86	1,84	,866	1	5
Fähigkeit Eiffelturm2	86	2,19	1,656	1	5
Fähigkeit Quellenanalyse	86	1,64	,893	1	5
Fähigkeit Autoren Überprüfung	86	1,58	,759	1	5
Fähigkeit Laptop Kauf	86	2,14	1,496	1	5
Fähigkeit Werbung	86	2,01	1,545	1	5
Fähigkeit Mädchen Seite	86	2,95	2,011	1	5
Fähigkeit Phishing	86	1,85	1,173	1	5
Fähigkeit Firmen Facebook seite	86	3,37	1,977	1	5
Fähigkeit Schwester10Jahre	86	2,15	1,359	1	5
Fähigkeit Abnehm Forum	86	1,62	,870	1	5
Scouts	86	,23	,425	0	1

Tabelle 8-82: Deskriptive Statistiken B1.62-72

Die deskriptiven Statistiken für B2.62-72:

B2.62-72 Deskriptive Statistiken					
	N	Mittelwert	Standardabweichung	Minimum	Maximum

Fähigkeit Eiffelturm1	84	1,87	,915	1	5
Fähigkeit Eiffelturm2	84	2,24	1,655	1	5
Fähigkeit Quellenanalyse	84	1,75	,980	1	5
Fähigkeit Autoren Überprüfung	84	1,65	,857	1	5
Fähigkeit Laptop Kauf	84	2,13	1,471	1	5
Fähigkeit Werbung	84	2,00	1,521	1	5
Fähigkeit Mädchen Seite	84	3,00	2,012	1	5
Fähigkeit Phishing	84	1,88	1,226	1	5
Fähigkeit Firmen Facebook seite	84	3,43	1,965	1	5
Fähigkeit Schwester10Jahre	84	2,25	1,438	1	5
Fähigkeit Abnehm Forum	84	1,80	1,128	1	5
Scouts	84	,24	,428	0	1

Tabelle 8-83: Deskriptive Statistiken B2.62-72

In B1 ergibt sich ein sehr uneinheitliches Bild. Einige Fragen erreichen Werte von 80% und besser, bis zu 100% bei der Frage nach der kritischen Beurteilung eines "Abnehm-Forums" im Internet. Andere Fragen jedoch erreichen nur 40% ("Firmen-Facebook-Seiten") oder 45% ("Mädchen-Seite") bzw. 57% ("Höhe des Eiffelturms2") oder 62% ("Laptop-Kauf"). Ein Jahr später im Fragebogen B2 ist die Anzahl der richtigen Antwort mit zwei Ausnahmen (100% sind 100% geblieben und bei "Mädchen-Seite" gibt es ein Prozent weniger) gestiegen.

Die Werte für die Kontrollgruppe in B1 ($n=66$) und B2 ($n=64$) sind ebenfalls sehr heterogen, bei den einzelnen Variablen ergeben sich allerdings die gleichen Stärken und Schwächen. So ist die Aufgabe "Höhe des Eiffelturms 2" in B1 mit 57% richtigen Antworten identisch bei den Medienscouts und Nicht-Medienscouts, mit 97% (Medienscouts) und 90% (Nicht-Medienscouts) gab es sehr viele richtige Antworten bei der Aufgabe "Phishing" und es gab sehr schlechte Werte bei "Firmen-Facebook-Seite" mit 40% bzw. 32% richtigen Antworten. Es ist in B1 also zu erkennen, dass alle Jugendlichen über ähnliche Fähigkeiten verfügen. Dabei sind die Medienscouts mit zwei Ausnahmen ("Höhe des Eiffelturms 1" und "Quellenanalyse") etwas besser als die Nicht-Medienscouts.

Im zeitlichen Vergleich der Antworten der Nicht-Medienscouts von B1 nach B2 gibt es - anders als bei den Medienscouts - hingegen kaum Veränderungen. Die Werte schwanken um höchstens 5%, wobei es marginale Verschlechterungen (z.B. bei "Abnehm-Forum" von 85% auf 80%) gab, aber kaum Verbesserungen ("Laptop-Kauf" von 67% auf 68%).

Die Unterschiede der Gruppen Medienscouts und Nicht-Medienscouts wurden auf statistische Signifikanz geprüft. Hier die tabellarische Übersicht für B1.62-72:

B1.62-72 Mann-Whitney-Test

	Ränge			
	Scouts	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Fähigkeit_Eiffelturm1	Nicht-Scout	66	44,02	2905,50
	Scout	20	41,78	835,50
	Gesamt	86		
Fähigkeit_Eiffelturm2	Nicht-Scout	66	44,29	2923,00
	Scout	20	40,90	818,00
	Gesamt	86		
Fähigkeit_Quellenanalyse	Nicht-Scout	66	42,80	2824,50
	Scout	20	45,83	916,50
	Gesamt	86		
Fähigkeit_Autoren_Überprüfung	Nicht-Scout	66	42,42	2800,00
	Scout	20	47,05	941,00

	Gesamt	86		
Fähigkeit_Laptop_Kauf	Nicht-Scout	66	44,49	2936,50
	Scout	20	40,23	804,50
	Gesamt	86		
Fähigkeit_Werbung	Nicht-Scout	66	42,91	2832,00
	Scout	20	45,45	909,00
	Gesamt	86		
Fähigkeit_Mädchen_Seite	Nicht-Scout	66	45,30	2990,00
	Scout	20	37,55	751,00
	Gesamt	86		
Fähigkeit_Phishing	Nicht-Scout	66	43,02	2839,00
	Scout	20	45,10	902,00
	Gesamt	86		
Fähigkeit_Firmen_Facebook_seite	Nicht-Scout	66	44,71	2951,00
	Scout	20	39,50	790,00
	Gesamt	86		
Fähigkeit_Schwester10Jahre	Nicht-Scout	66	45,08	2975,00
	Scout	20	38,30	766,00
	Gesamt	86		
Fähigkeit_Abnehm_Forum	Nicht-Scout	66	43,61	2878,50
	Scout	20	43,13	862,50
	Gesamt	86		

Tabelle 8-84: Mann-Whitney-Test B1.62-72

B1.62-72 Statistik für Test^a

	Fähig- keit_Eiffelturm 1	Fähig- keit_Eiffelturm 2	Fähig- keit_Quellenan- alyse	Fähig- keit_Autoren_ Überprüfung	Fähig- keit_Laptop_K auf	Fähig- keit_Werbung
Mann-Whitney-U	625,500	608,000	613,500	589,000	594,500	621,000
Wilcoxon-W	835,500	818,000	2824,500	2800,000	804,500	2832,000
Z	-,377	-,589	-,531	-,815	-,723	-,450
Asymptotische Sig- nifikanz (2-seitig)	,706	,556	,595	,415	,469	,653

a. Gruppenvariable: Scouts

Tabelle 8-85: Statistik für Test B1.62-72

(Fortführung der Tabelle) B1.62-72 Statistik für Test^a

	Fähig- keit_Mädchen_Sei- te	Fähig- keit_Phishing	Fähig- keit_Firmen_Face- book_seite	Fähig- keit_Schwester10J ahre	Fähig- keit_Abnehm_Fo- rum
Mann-Whitney-U	541,000	628,000	580,000	556,000	652,500
Wilcoxon-W	751,000	2839,000	790,000	766,000	862,500
Z	-1,405	-,358	-,961	-1,129	-,086
Asymptotische Signi- fikanz (2-seitig)	,160	,720	,337	,259	,931

a. Gruppenvariable: Scouts

Die Unterschiede zwischen Medienscouts ($n=20$) und Nicht-Medienscouts ($n=66$) sind in den Variablen „Fähigkeit_Eiffelturm1“ ($U(20,66)=625.5$, $p=.706$), „Fähigkeit_Eiffelturm2“ ($U(20,66)=608$, $p=.556$), „Fähigkeit_Quellenanalyse“ ($U(20,66)=613.5$, $p=.595$), „Fähigkeit_Autoren_Überprüfung“ ($U(20,66)=589$, $p=.415$), „Fähigkeit_Laptop_Kauf“ ($U(20,66)=594.5$, $p=.469$), „Fähigkeit_Werbung“ ($U(20,66)=621$, $p=.653$), „Fähigkeit_Mädchen_Seite“ ($U(20,66)=541$, $p=.160$), „Fähigkeit_Phishing“, ($U(20,66)=628$, $p=.720$), „Fähigkeit_Firmen_Facebook_seite“ ($U(20,66)=580$, $p=.337$), „Fähigkeit_Schwester10Jahre“ ($U(20,66)=556$, $p=.259$), „Fähigkeit_Abnehm_Forum“ ($U(20,66)=652.5$, $p=.931$) statistisch nicht signifikant.

Hier die statistischen Übersichten für B2.62-72:

B2.62-72 Mann-Whitney-Test

	Ränge			
	Scouts	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Fähigkeit_Eiffelturm1	Nicht-Scout	64	41,80	2675,00
	Scout	20	44,75	895,00
	Gesamt	84		
Fähigkeit_Eiffelturm2	Nicht-Scout	64	44,33	2837,00

	Scout	20	36,65	733,00
	Gesamt	84		
Fähigkeit_Quellenanalyse	Nicht-Scout	64	41,86	2679,00
	Scout	20	44,55	891,00
	Gesamt	84		
Fähigkeit_Autoren_Überprüfung	Nicht-Scout	64	40,99	2623,50
	Scout	20	47,33	946,50
	Gesamt	84		
Fähigkeit_Laptop_Kauf	Nicht-Scout	64	42,53	2722,00
	Scout	20	42,40	848,00
	Gesamt	84		
Fähigkeit_Werbung	Nicht-Scout	64	42,25	2704,00
	Scout	20	43,30	866,00
	Gesamt	84		
Fähigkeit_Mädchen_Seite	Nicht-Scout	64	43,81	2804,00
	Scout	20	38,30	766,00
	Gesamt	84		
Fähigkeit_Phishing	Nicht-Scout	64	42,08	2693,00
	Scout	20	43,85	877,00
	Gesamt	84		
Fähigkeit_Firmen_Facebook_seite	Nicht-Scout	64	44,56	2852,00
	Scout	20	35,90	718,00
	Gesamt	84		
Fähigkeit_Schwester10Jahre	Nicht-Scout	64	43,44	2780,00
	Scout	20	39,50	790,00
	Gesamt	84		
Fähigkeit_Abnehm_Forum	Nicht-Scout	64	41,97	2686,00
	Scout	20	44,20	884,00
	Gesamt	84		

Tabelle 8-86: Mann-Whitney-Test B2.62-72

B2.62-72 Statistik für Test^a

	Fähig- keit_Eiffelturm 1	Fähig- keit_Eiffelturm 2	Fähig- keit_Quellenana- lyse	Fähig- keit_Autoren_Ü- berprüfung	Fähig- keit_Laptop_Ka- uf	Fähig- keit_Werbung
Mann-Whitney-U	595,000	523,000	599,000	543,500	638,000	624,000
Wilcoxon-W	2675,000	733,000	2679,000	2623,500	848,000	2704,000
Z	-,505	-1,343	-,472	-1,123	-,023	-,189
Asymptotische Sig- nifikanz (2-seitig)	,614	,179	,637	,261	,982	,850

a. Gruppenvariable: Scouts

Tabelle 8-87: Statistik für Test B2.62-72

(Fortführung der Tabelle) B2.62-72 Statistik für Test^a

	Fähig- keit_Mädchen_Seite	Fähigkeit_Phishing	Fähig- keit_Firmen_Faceb- ook_seite	Fähig- keit_Schwester10Ja- hre	Fähig- keit_Abnehm_Foru- m
Mann-Whitney-U	556,000	613,000	508,000	580,000	606,000
Wilcoxon-W	766,000	2693,000	718,000	790,000	2686,000
Z	-1,019	-,310	-1,639	-,664	-,393
Asymptotische Sig- nifikanz (2-seitig)	,308	,756	,101	,506	,694

a. Gruppenvariable: Scouts

Die Unterschiede zwischen Medienscouts ($n=20$) und Nicht-Medienscouts ($n=64$) sind in den Variablen „Fähigkeit_Eiffelturm1“ ($U(20,64)=595$ $p=.614$), „Fähigkeit_Eiffelturm2“ ($U(20,64)=523$, $p=.179$), „Fähigkeit_Quellenanalyse“ ($U(20,64)=599$, $p=.637$), „Fähigkeit_Autoren_Überprüfung“ ($U(20,64)=543.5$, $p=.261$), „Fähigkeit_Laptop_Kauf“ ($U(20,64)=638$, $p=.982$), „Fähigkeit_Werbung“ ($U(20,64)=624$, $p=.850$), „Fähigkeit_Mädchen_Seite“ ($U(20,64)=556$, $p=.308$), „Fähigkeit_Phishing“, ($U(20,64)=613$, $p=.756$), „Fähigkeit_Firmen_Facebook_seite“ ($U(20,64)=508$, $p=.101$), „Fähigkeit_Schwester10Jahre“ ($U(20,64)=580$, $p=.506$), „Fähigkeit_Abnehm_Forum“ ($U(20,64)=606$, $p=.694$) statistisch nicht signifikant.

8.2.4.4 C.27

Zur Medienbezogenen Kritikfähigkeit gehört auch die Fähigkeit zur Einschätzung der Glaubwürdigkeit verschiedener Informationsquellen. Mit der Frage "Stell Dir mal vor, Du wirst im Radio, im Fernsehen, in Tageszeitungen oder im Internet über ein und dasselbe Ereignis informiert, die Berichte widersprechen sich aber bzw. sind voneinander verschieden. Wem würdest Du am ehesten glauben?" und der Auswahl an Quellen von "Radio", "Fernsehen", "Internet", "Tageszeitung" sollte dies in der Frage C.27 erhoben werden. Hier die Ergebnisse in der grafischen Übersicht im Vergleich von Mediencouts ($n=20$) und Nicht-Mediencouts ($n=67$):

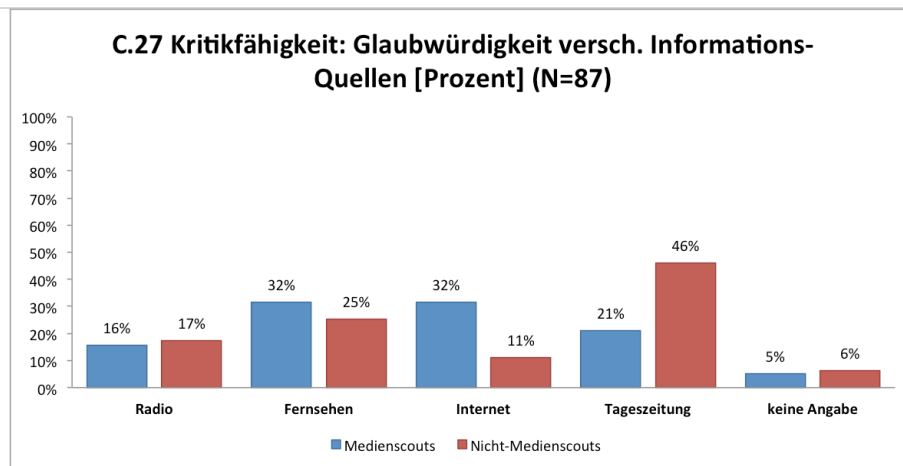


Abbildung 8-62: Glaubwürdigkeit verschiedener Informations-Quellen, prozentualer Vergleich Mediencouts und Nicht-Mediencouts, C.27

Die Ergebnisse in der deskriptivstatistischen Übersicht:

C.27 Deskriptive Statistiken					
	N	Mittelwert	Standardabweichung	Minimum	Maximum
Glaubwürdigkeit	82	2,79	1,152	1	4
Scout Nicht-Scout	87	,23	,423	0	1

Tabelle 8-88: Deskriptive Statistiken C.27

Rund ein Drittel der Mediencouts vertrauen in diesem Fall "Fernsehen" und ebenfalls "Internet", nur 16% dem "Radio" und ein Fünftel der "Tageszeitung". Im Vergleich mit der Kontrollgruppe in C ($n=67$) ergeben sich deutliche Unterschiede. Während das "Radio" in beiden Gruppen mit 16% bzw. 17% ähnlich bewertet wird, so ist der größte Unterschied bei "Tageszeitung" zu erkennen. Nur 21% der Mediencouts würden dieser Informationsquelle eher vertrauen bei kontroverser Berichterstattung, bei den Nicht-Mediencouts sind es knapp die Hälfte der Nicht-Mediencouts (46%). Ebenfalls deutlich ist der Unterschied beim "Internet". Die Mediencouts würden diesem Medium weitaus häufiger vertrauen (32%) als die Nicht-Mediencouts (11%). Beim "Fernsehen" sind die Unterschiede weniger deutlich (32% der Mediencouts und 25% der Nicht-Mediencouts).

Die Unterschiede zwischen den Gruppen wurden auf statistische Signifikanz geprüft:

C.27 Mann-Whitney-Test				
Ränge				
	Scout Nicht-Scout	N	Mittlerer Rang	Rangsumme

Glaubwürdigkeit	Nicht-Scout	63	42,94	2705,50
	Scout	19	36,71	697,50
	Gesamt	82		

Tabelle 8-89: Mann-Whitney-Test C.27

C.27 Statistik für Test ^a	
	Glaubwürdigkeit
Mann-Whitney-U	507,500
Wilcoxon-W	697,500
Z	-1,050
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,294

a. Gruppenvariable: Scout Nicht-Scout

Tabelle 8-90: Statistik für Test C.27

Die Gruppen Medienscouts und Nicht-Medienscouts unterscheiden sich in der Variablen „Glaubwürdigkeit“ ($U(19,63)=507.5$, $p=.294$) statistisch nicht signifikant.

8.2.4.5 T02

Auch der Text T02 (Klausur „Ich in der digitalen Welt“) wurde auf Aussagen überprüft, die Rückschlüsse auf die Dimension Kritikfähigkeit zulassen. Hier ein Zitat von W06 als Beispiel:

W06 "(...) doch da sie über 14 Millionen Follower hat, hat sie bestimmt noch nie einen Tweet von mir gesehen, geschweige denn mich schon mal irgendwie bemerkt."

Die Schülerin ist sich darüber bewusst, dass der Twitter-Account von Prominenten nicht der direkten Kommunikation mit ihr dient.

Zur Kritikfähigkeit kann auch die reflektierte oder unreflektierte Übernahme von Vorbildern gezählt werden, wie sie ebenfalls im Text 02 erhoben wurde mit der Aufforderung: "Diese Sache oder Person finde ich besonders gut (Vorbilder):" Es wurden (neben Einzelmeldungen²⁰⁰ "meine Schwester", "meine Mutter", "der, der das Internet erschuf") von den 20 Medienscouts vor allem Steve Jobs²⁰¹ (7x), Mark Zuckerberg (6x) und Bill Gates (4x) genannt. Die Begründungen für die Vorbilder (hier zum Beispiel Steve Jobs) waren als berufliche Vorbilder ("später auch Computer programmieren"- M03) oder lagen im persönlichen Nutzen ("Ein Betriebssystem so einfach und benutzerfreundlich wie möglich zu machen" - M07). Ein wichtiges Motiv sind die individuellen Leistungen (wie "große Erfinder" - M11 oder "große Genies der digitalen Welt" - M10) und die Auswirkungen für den (medialen) Alltag ("wie der die Welt der Medien revolutioniert hat" - M01 oder "vielen Menschen das Telefonieren "sexy" gemacht hat"- W05). Dabei wurden Formulierungen benutzt, die an Werbebotschaften erinnern: "exklusives Design und gehobene Ausstattung für jeden preislich erschwinglich" (M06). Auch der ökonomische Aspekt war wichtig ("dadurch sehr reich wurde" zu Bill Gates - M04). Gerade, weil die oben genannten es schon in jungen Jahren schafften, erfolgreich zu sein ("weil es mich fasziniert, dass ein

²⁰⁰ Zur Erinnerung: Der besseren Lesbarkeit halber sind alle Zitate der Jugendlichen in Rechtschreibung und Grammatik korrigiert. Es sei denn, der falschen Schreibweise wird eine Bedeutung beigemessen.

²⁰¹ Am Tag zuvor waren die Nachrichten beherrscht vom Tod Steve Jobs am 5. Oktober 2011, weshalb einige Schülerinnen / Schüler dies hier zum Thema machten und ausführlich berichten konnten.

Jugendlicher eine Idee hat und sie auch durchsetzt" zu Mark Zuckerberg). Acht der 19 Schülerinnen / Schüler haben keine Vorbilder genannt.

8.2.4.6 T04

Mit dem Text T04 wurde im November 2011, also ganz am Anfang der Ausbildung, in Form einer Kartenabfrage erhoben, inwieweit die Medienscouts ein Problembewusstsein besitzen und damit kritisch dem Internet und ihrer eigenen Mediennutzung gegenüberstehen. Es kristallisierten sich drei große Themenfelder heraus (Abzocke, Datenschutz und Cyber-Mobbing), zum Teil mit sehr vielen Doppelungen, einige mit wenigen Meldungen (Viren, Pädophilie, Downloads, Windows) und einige Einzelkarten (s.u.). Alle Nennungen, (in Klammer die Anzahl):

1. Abzocke / Abofallen / Kosten / Betrug (23)
2. Datenschutz / Datenklau (21)
3. Cyber-Mobbing (19)
4. Viren & Hacker (8)
5. Pädophilie (6)
6. Downloads (4)
7. Windows (2)
8. Computersucht (1)
9. Programme (1)
10. Internet (1)
11. Chats (1)
12. Öffentliche Bilder (1)



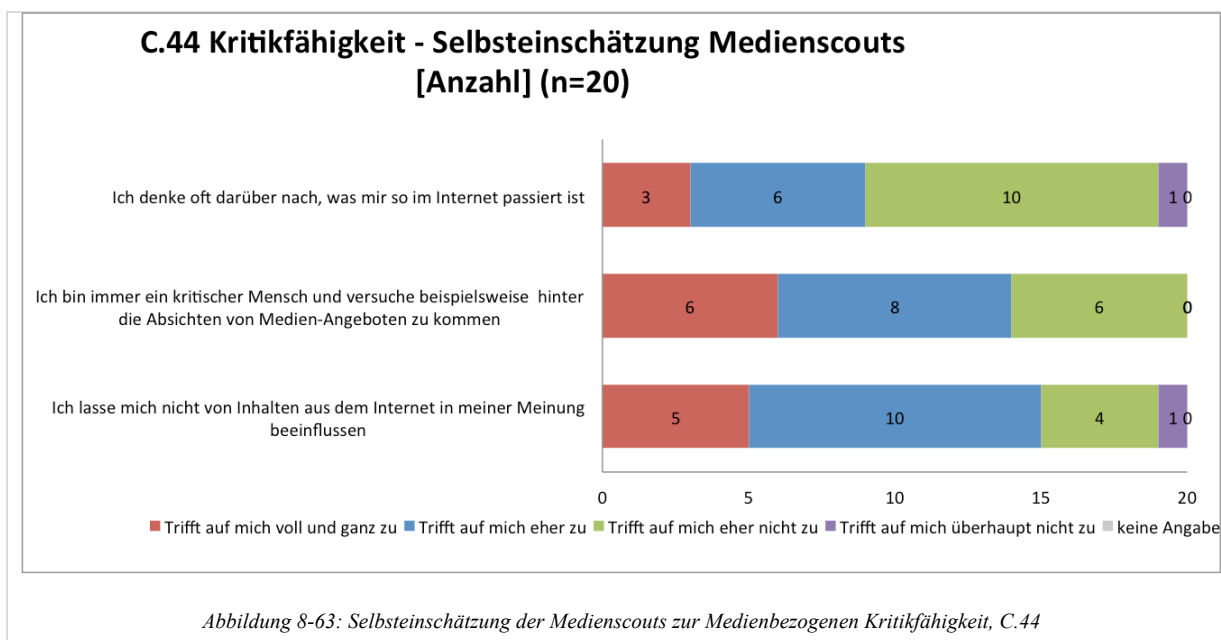
Foto 1: Beispiel-Karten aus T04

13. Falsche Werbung (Pornos etc.) (1)
14. Falsche Profile (1)
15. Facebook (1)
16. Facebook-Bilder (1)
17. Webcam (1)
18. Vernetzung (1)
19. Internet-Browser (1)
20. MAC (1)

Es ist zu erkennen, dass die Medienscouts durchaus viele der Herausforderungen im Internet benennen können, einige andere wie Abhängigkeit (hier "Computersucht") kaum kritisch hinterfragen.

8.2.4.7 C.44

Im Fragebogen C wurde mit C.44 die Selbsteinschätzung der Medienscouts zur Kritikfähigkeit erhoben. Die Variablen und die Nennungen in der grafischen Übersicht:



Hier antworteten neun ("Trifft auf mich voll und ganz zu" und "Trifft auf mich eher zu"), also eine Minderheit mit Zustimmung auf die Variable "Ich denke oft darüber nach, was mir so im Internet passiert ist". 14 stimmten der Aussage zu "Ich bin immer ein kritischer Mensch und versuche beispielsweise hinter die Absichten von Medien-Angeboten zu kommen" und 15 stimmten zu bei "Ich lasse mich nicht von Inhalten aus dem Internet in meiner Meinung beeinflussen". Bemerkenswert ist noch, dass es nur zweimal jeweils eine Antwort "Trifft auf mich überhaupt nicht zu" gab. D.h. die Medienscouts haben in Bezug auf ihre Kritikfähigkeit eine positive Selbsteinschätzung.

8.2.4.8 Hypothesenüberprüfung

Diese Hypothese konnte bestätigt werden. Es konnte eine verbesserte Kritikfähigkeit der Medienscouts beobachtet werden.

8.2.5 Hypothese 5: Selektion / Kombination von Mediennutzung

Laut Hypothese 5 ist davon auszugehen, dass sich eine bessere Orientierungsfähigkeit in der Mediennutzung beschreiben lässt. Sie wird im Folgenden anhand folgender Erhebungen und folgender Variablen untersucht:

- Interviews, beispielhafte, personalisierte Äußerungen aus den Interviews, die Rückschlüsse auf die Orientierungsfähigkeit in der Mediennutzung der Schülerinnen und Schüler zulassen,
- T.17, einem Beispiel aus den Tagebüchern des Projekts „Handyfasten“,

- A.12, der Einschätzung der Medienwichtigkeit ausgewählter Medien,
- A.13, der Abfrage der Häufigkeit ausgewählter Internet-Nutzungsformen,
- A.14, der Abfrage der Dauer ausgewählter Internet-Nutzungsformen in Stunden pro Woche,
- B1.18-21 und B2.18-21, der Zuordnung bestimmter Anwendungen für definierte Nutzungszwecke („Quellen für Nachrichten“, „Anwendung für Unterhaltung“, „Dienste zur Kommunikation“, „Quellen für Referate“) und einer prozentualen Auswertung der Nennungen von YouTube, Facebook und Wikipedia bei den Fragen B1.18-21, sowie B2.18-21, der Wiederholung im Fragebogen B2,
- B1.22-35 und B2.22-35, der Vergleich der Nennungen von Medien für definierte Gefühlslagen („Pro-Zweck“) und das Gegenteil, der Ablehnung von Medien in diesen Gefühlslagen („Contra-Zweck“) und der Wiederholung in B2,
- B1.57-61 und B2.57-61, der Auswahl von Medien für definierte Daten (in Beispielen verschiedener Wochentage und Tageszeiten) und der Wiederholung im Fragebogen B2,
- B1.73-95 und B2.73-95, konkreter Beispiele für die Auswahl einer Medien-Anwendung für definierte Zwecke (z.B. „Du verstehst eine Mathe-Aufgabe nicht“) und B2.73-95, der Wiederholung in B2,
- C.11 und C.12, der Abfrage von Medien in bestimmten Situationen des Alltags,
- C.13 einer Erhebung der Mediennutzung in definierten Situationen,
- T08, der Auswertung einer Kartenabfrage zu den Nutzungsmotiven von Facebook,
- T02, ausgewählten Zitaten aus der Klausur „Ich in der digitalen Welt“, die Rückschlüsse zur Hypothese 5 zulassen,
- T17, der Reflexion über die (fehlende) Handy-Nutzung in dem Tagebuch zum Projekt „Handyfasten“ und
- C.44, der Selbsteinschätzung dieser Dimension von Medienkompetenz.

8.2.5.1 Interviews

Selektion / Kombination von Mediennutzung ist "die Fähigkeit aus den vielfältigen medialen Angeboten je nach eigenem Bedürfnis, Zielsetzung oder auch Problemstellung das jeweils adäquate Angebot auszuwählen." (vgl. Groeben, 2002b) In den Interviews vom November 2011 ließen sich einige Bezüge zu dieser Dimension herstellen. Hier einige beispielhafte Äußerungen der 20 Medienscouts:

M01: Also, wenn ich schlechte Laune habe, dann höre ich meistens ganz laut Musik, (.) Und wenn ich schlechte Laune habe höre ich eigentlich auch ganz laut Musik. Aber, keine Ahnung, also auch wenn

ich () es mir nicht so gut geht, dann rede ich auch mit meinen Freunden, also mit meinen guten Freunden oft darüber. Also reden wir über Facebook oder mit SMS oder so.

M02: Mit dem Handy öh (.) das benutze ich eigentlich öh eher selten. (.) Ähm wenn ich schlechte Laune hab, ähm (.) gucke ich meistens (.) auf YouTube Videos (.) so lustige.

M03: Wenn ich schlechte Laune habe dann (3) spiel ich, oder gucke Fernsehen, oder wenn ich gute Laune habe, dann spiel ich auch ((lacht)) und gucke Fernsehen, also.

M06: Ja, also wenn ich gute Laune habe, bin ich meistens nicht am Computer. (1) Und (.) so, also eigentlich wenn ich Langeweile habe oder so, bin ich öfters halt im Internet (.) und am rumsurfen oder (.) am Spielen.

W06: Also wenn ich schlechte Laune habe, ähm(.) dann gucke ich mir eben lustige Videos an, um m ich ein bisschen aufzuheitern. Und wenn ich gute Laune habe,dann ähm chatte ich ein bisschen. ((lacht))

(W04) Interviewer: Aber würdest du dann sagen ähm ,nimmt dann da die Tätigkeit mehr zu, wenn du gute Laune hast, weil du dann halt. W04: Beim Telefonieren(.) ja, eigentlich schon, weil, wenn ich gute Laune habe, dann (.) also kommt darauf an, was es auch ist, warum ich schlechte Laune habe halt, weil vielleicht telefoniere ich auch bei Freundinne und de mit Freundinnen, um ihnen es zu erzählen oder so.(.) Wenn ich gute Laune habe, vielleicht, wenn irgendetwas passiert, dann rufe ich ganz viele Leute an oder erzähle ihnen das so.

Man kann erkennen, dass die hier befragten 20 Jugendlichen eine breite Palette möglicher Medien bzw. medialer Angebote nutzen und durchaus zu differieren wissen, zu welchem Zweck welches Medium adäquat sein könnte.

8.2.5.2 T.17

Gestützt wird das Beispiel von M07 im Text T17 (Projekt Handyfasten):

M07: Während ich auf das Handy verzichtet habe, fiel mir auf wie sehr ich es beispielsweise zum Übersetzen von Fremdwörtern oder zur schnellen Suche im Internet benötige.

8.2.5.3 A.12

Mit A.12 wurde zu einem frühen Zeitpunkt der Untersuchung erhoben, welche Medien den Medienscouts am wichtigsten sind. Die Frage lautete "Kreuze bitte die drei Medien an, die dir am wichtigsten sind." Hier die vorgegebenen Medien und die Ergebnisse in der grafischen Übersicht:

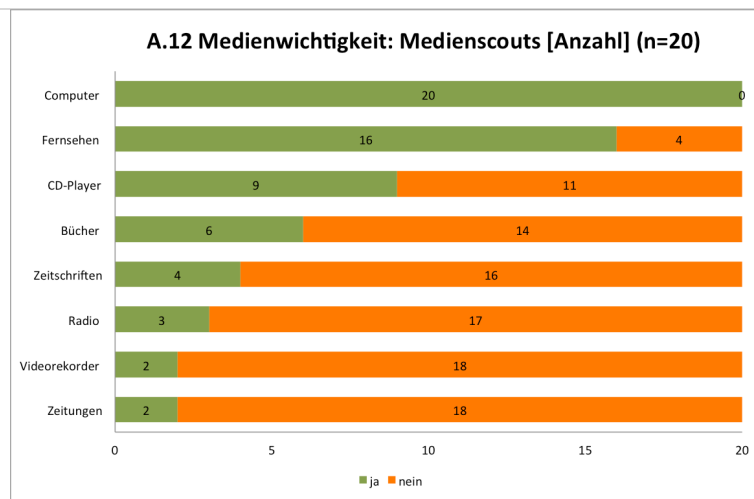


Abbildung 8-64: Wichtigkeit ausgewählter Medien, Medienscouts, A.12

Der "Computer" erreichte 100% Zustimmung als wichtigstes Medium, gefolgt von "Fernsehen" (80%). Alle anderen Medien erreichen keine 50% an Zustimmung und Printmedien wie Bücher (sechs Nennungen von 20) oder Zeitschriften (vier) oder Zeitungen (zwei) mit 30%, 20% bis 10% schlechte Werte, sind für die Medienscouts also eher unwichtig.

8.2.5.4 A.13

Mit gleichem Fragebogen A wurde in A.13 konkret nach der Häufigkeit bestimmter Internetnutzung der Medienscouts ($n=20$) und Nicht-Medien-scouts ($n=16$) gefragt. Hier die grafische Darstellung der Variablen und der Nennungen:

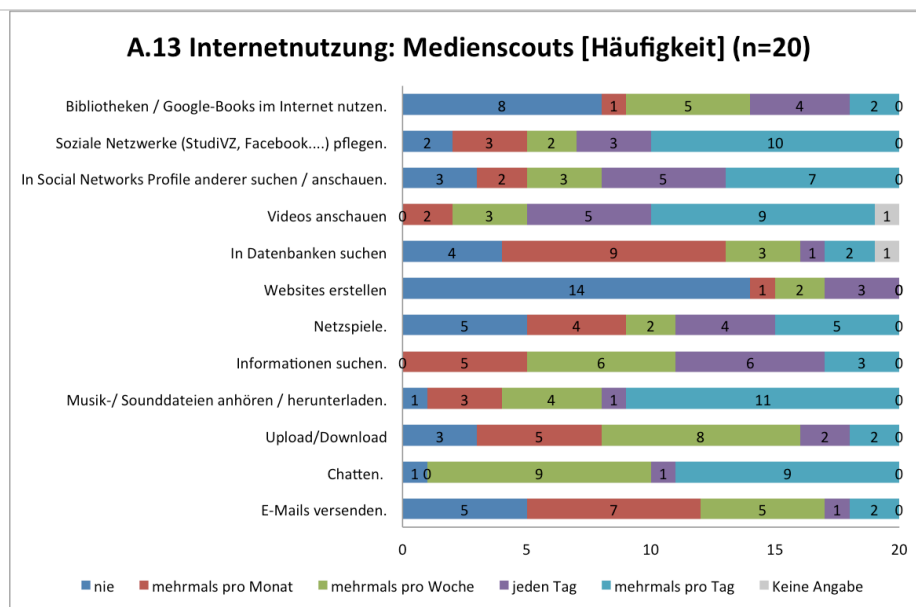


Abbildung 8-65: Häufigkeit der Internetnutzung ausgewählter Anwendungen, Medienscouts, A.13

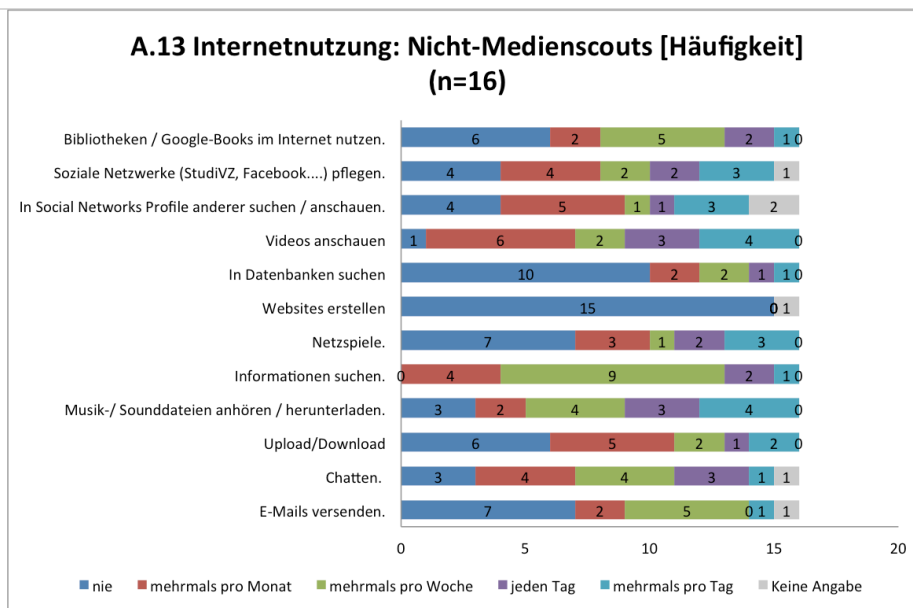


Abbildung 8-66: Häufigkeit der Internetnutzung ausgewählter Anwendungen, Nicht-Medienscouts, A.13

Die deskriptivstatistische Übersicht für A.13:

	N	Mittelwert	Standardabweichung	Minimum	Maximum
E-Mails	35	2,26	1,221	1	5
Chatten	35	3,34	1,327	1	5
Upload/Download	36	2,53	1,276	1	5
Musik	36	3,58	1,442	1	5
Informationen suchen	36	3,19	,951	2	5
Netzspiele	36	2,75	1,610	1	5
Webseiten erstellen	35	1,40	,946	1	4
In Datenbank suchen	35	2,11	1,255	1	5
Videos anschauen	35	3,69	1,278	1	5
Profile anschauen	34	3,15	1,560	1	5
Soziale Netzwerke pflegen	35	3,34	1,571	1	5
Bibliotheken / GoogleBooks	36	2,47	1,383	1	5
Scout-Nicht-Scout	36	,56	,504	0	1

Tabelle 8-91: Deskriptive Statistiken A.13

Auffällig sind bei den Medienscouts die häufigen Nennungen der Nicht-Nutzung ("nie") von "Websites erstellen" (14 der 20 Medienscouts) oder auch "Bibliotheken / Google Books im Internet nutzen" (8) und auf der anderen Seite die häufigen Nutzungen ("mehrmals pro Tag") von "Musik- Sounddateien anhören / herunterladen" (11) und "Soziale Netzwerke pflegen" (10) sowie "Videos anschauen" (9) und "Chatten" (9).

Die Kontrollgruppe der Nicht-Medienscouts (N=16) zeigte in einigen Nutzungsformen ähnliche Werte (so bei "Bibliotheken / Google Books im Internet nutzen" und "Informationen suchen" oder "In Social Networks Profile anderer suchen / anschauen"), unterscheiden sich aber deutlich bei anderen, so bei "Soziale Netzwerke pflegen", "Videos anschauen", "Netzspiele" oder "Chatten".²⁰²

Man kann erkennen, dass es trotz zum Teil deutlicher Unterschiede von über 30% doch grundlegende Tendenzen in allen Variablen bei allen hier befragten Jugendlichen gibt. Die

²⁰² Bemerkenswert ist bei allen Jugendlichen auch der Wandel der Mediennutzung, so geben fünf von 20 Medienscouts und sieben von 16 Nicht-Medienscouts an, niemals E-Mails zu versenden, während dies zehn Jahre zuvor die häufigste Tätigkeit von Jugendlichen im Internet war (vgl. JIM-Studie 2001).

Suche über Bibliotheken und in Datenbanken ist eher selten, das generelle "Informationen suchen" ist zwar nicht täglich, doch insgesamt trotzdem häufig. Die Nutzung Sozialer Netzwerke ist beliebt, ebenso wie "Chatten", aber die Kommunikationsform "E-Mails versenden" nutzt eine deutliche Anzahl gar nicht mehr. Hochbeliebt ist die Tätigkeit "Videos anschauen", die von allen Jugendlichen stark genutzt wird, ebenso beliebt die Rezeption von "Musik", das eher allgemeine Herunter- und Hochladen von Dateien ("Upload/Download") nicht sehr häufig.

Die Unterschiede zwischen den Gruppen wurden auf statistische Signifikanz geprüft. Hier die Übersicht des Mann-Whitney-Tests:

A.13 Mann-Whitney-Test

Ränge				
	Scout-Nicht-Scout	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
E-Mails	Nicht-Scout	15	16,40	246,00
	Scout	20	19,20	384,00
	Gesamt	35		
Chatten	Nicht-Scout	15	12,97	194,50
	Scout	20	21,78	435,50
	Gesamt	35		
Upload/Download	Nicht-Scout	16	15,72	251,50
	Scout	20	20,73	414,50
	Gesamt	36		
Musik	Nicht-Scout	16	15,63	250,00
	Scout	20	20,80	416,00
	Gesamt	36		
Informationen suchen	Nicht-Scout	16	16,53	264,50
	Scout	20	20,08	401,50
	Gesamt	36		
Netzspiele	Nicht-Scout	16	16,44	263,00
	Scout	20	20,15	403,00
	Gesamt	36		
Webseiten erstellen	Nicht-Scout	15	15,00	225,00
	Scout	20	20,25	405,00
	Gesamt	35		
In Datenbank suchen	Nicht-Scout	16	14,78	236,50
	Scout	19	20,71	393,50
	Gesamt	35		
Videos anschauen	Nicht-Scout	16	14,34	229,50
	Scout	19	21,08	400,50
	Gesamt	35		
Profile anschauen	Nicht-Scout	14	14,11	197,50
	Scout	20	19,88	397,50
	Gesamt	34		
Soziale Netzwerke pflegen	Nicht-Scout	15	14,13	212,00
	Scout	20	20,90	418,00
	Gesamt	35		
Bibliotheken / GoogleBooks	Nicht-Scout	16	17,84	285,50
	Scout	20	19,03	380,50
	Gesamt	36		

Tabelle 8-92: Mann-Whitney-Test A.13

A.13 Statistik für Test^a

	E-Mails	Chatten	Uplo- ad/Download	Musik	Informationen suchen	Netzspiele
Mann-Whitney-U	126,000	74,500	115,500	114,000	128,500	127,000
Wilcoxon-W	246,000	194,500	251,500	250,000	264,500	263,000
Z	-,834	-2,621	-1,461	-1,533	-1,057	-1,084
Asymptotische Signi- fikanz (2-seitig)	,404	,009	,144	,125	,291	,279
Exakte Signifikanz [2*(1-seitig Sig.)]	,438 ^b	,011 ^b	,158 ^b	,149 ^b	,320 ^b	,305 ^b

a. Gruppenvariable: Scout-Nicht-Scout

b. Nicht für Bindungen korrigiert.

Tabelle 8-93: Statistik für Test A.13

(Fortführung der Tabelle) A.13 Statistik für Test^a

	Webseiten erstellen	In Datenbank suchen	Videos anschauen	Profile anschauen	Soziale Netzwerke pflegen	Bibliotheken / GoogleBooks
Mann-Whitney-U	105,000	100,500	93,500	92,500	92,000	149,500
Wilcoxon-W	225,000	236,500	229,500	197,500	212,000	285,500
Z	-2,286	-1,796	-2,017	-1,705	-2,003	-,350
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,022	,073	,044	,088	,045	,727
Exakte Signifikanz [2*(1-seitig Sig.)]	,139 ^b	,088 ^b	,052 ^b	,097 ^b	,055 ^b	,741 ^b

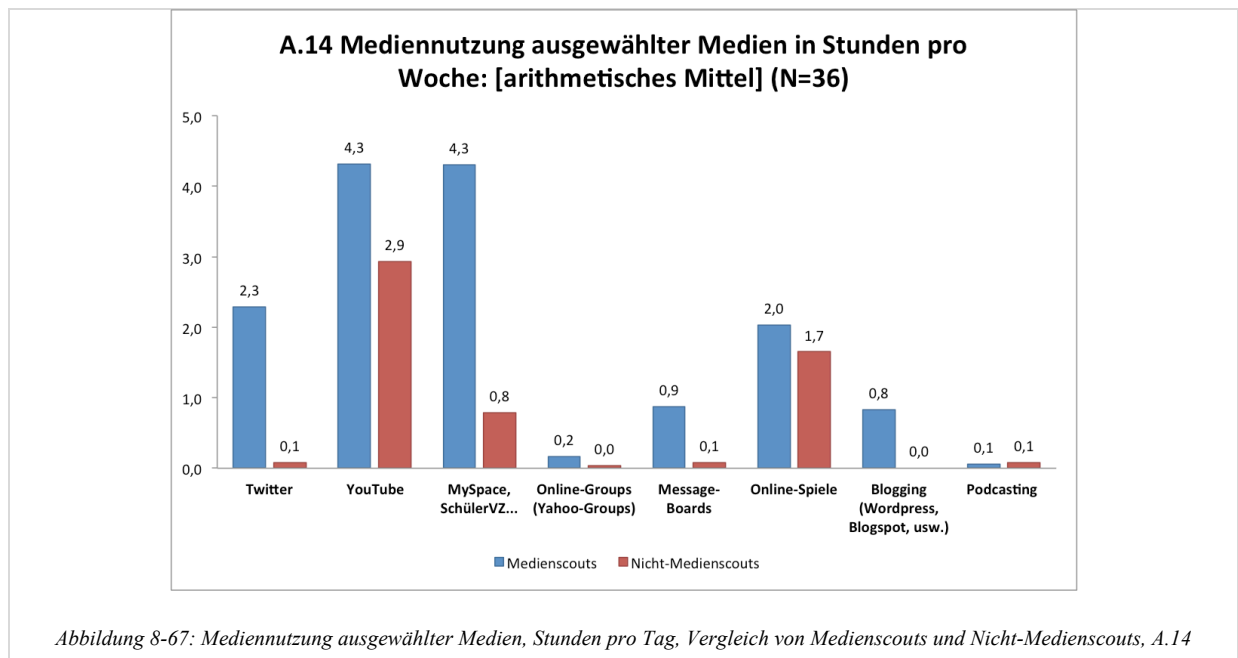
a. Gruppenvariable: Scout-Nicht-Scout

b. Nicht für Bindungen korrigiert.

Die Gruppen Medienscouts und Nicht-Medienscouts unterscheiden sich signifikant in den Variablen „Chatten“ ($U(20,15)=74.5$, $p=.009$), „Webseiten erstellen“ ($U(20,15)=105$, $p=.022$) und „Soziale Netzwerke pflegen“ ($U(20,15)=92$, $p=.045$), in den Variablen „E-Mails“ ($U(20,15)=126$, $p=.404$), „Upload/Download“ ($U(20,16)=115.5$, $p=.144$), „Musik“ ($U(20,16)=114$, $p=.125$), „Informationen suchen“ ($U(20,16)=128.5$, $p=.291$), „Netzspiele“ ($U(20,16)=127$, $p=.279$), „In Datenbank suchen“ ($U(20,16)=100.5$, $p=.073$), „Videos anschauen“ ($U(19,16)=93.5$, $p=.088$), „Profile anschauen“ ($U(20,14)=92.5$, $p=.088$) und „Bibliotheken / GoogleBooks“ ($U(20,16)=149.5$, $p=.727$) unterscheiden sich die Gruppen statistisch nicht signifikant.

8.2.5.5 A.14

Mit A.14 wurde die Mediennutzung quantitativ in Stunden pro Woche erfasst²⁰³. Hier die Nennungen der Medienscouts ($n=20$) und Nicht-Medienscouts ($n=16$) im direkten Vergleich in der grafischen Darstellung:



Die Werte in der deskriptivstatistischen Übersicht:

A.14 Deskriptive Statistik

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Twitter	32	0	42	1,70	7,523
YouTube	34	0	30	3,97	5,904

²⁰³ Die ist aufgrund der Form der Datenerhebung in Form von Selbstauskünften mit Fehlern behaftet und soll nur vorsichtig interpretiert werden.

MySpace schülerVZ	34	0	45	3,24	7,964
Online-Groups	30	0	3	,13	,556
Message Boards	31	0	10	,74	2,121
Online-Spiele	34	0	21	2,42	4,447
Blogging	30	0	10	,53	1,884
Podcasting	30	0	2	,15	,351
Gültige Werte (Listenweise)	30				

Tabelle 8-94: Deskriptive Statistik A.14

Deutlich wird, dass die Videoportale wie YouTube und Soziale Netzwerke sehr beliebt sind und häufig genutzt werden. Bei den Medienscouts gab es eine sehr intensive Twitter-Nutzerin, weshalb dieser Wert hier so hoch erscheint. Tatsächlich gaben nur vier Medienscouts die Nutzung von Twitter an, eben jener Medienscout allerdings mit 42 Stunden pro Woche. Rechnet man diese eine Angabe heraus, so hätte dieser Wert 0,1 Stunden pro Woche im Mittel.

Der Vergleich mit der Kontrollgruppe zeigt deutlich, dass die Medienscouts zeitlich intensivere Mediennutzerinnen und Mediennutzer sind als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler. Deutlich mehr (4,3 Stunden pro Woche gegenüber 2,9) bei YouTube, aber dramatisch mehr bei den Sozialen Netzwerken (4,3 gegenüber 0,8 Stunden). Nur bei Online-Spielen (2,0 Stunden gegenüber 1,7) gibt es ähnliche Zeiten, vom Podcasting mit 0,1 bei beiden Gruppen abgesehen. Auch hier findet sich der hohe Wert bei Twitter durch einen Medienscout, bei allen anderen wäre er vergleichbar niedrig bei 0,1 Stunden pro Woche.

Die Unterschiede der beiden Gruppen Medienscouts ($n=20$) und Nicht-Medienscouts ($n=16$) wurden auf statistische Signifikanz geprüft. Hier die tabellarische Übersicht:

Mann-Whitney-Test A.14 Ränge				
	Scout-Nicht-Scout	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Twitter	Nicht-Scout	13	16,15	210,00
	Scout	19	16,74	318,00
	Gesamt	32		
YouTube	Nicht-Scout	15	14,37	215,50
	Scout	19	19,97	379,50
	Gesamt	34		
MySpace schülerVZ	Nicht-Scout	14	13,54	189,50
	Scout	20	20,28	405,50
	Gesamt	34		
Online-Groups	Nicht-Scout	12	15,21	182,50
	Scout	18	15,69	282,50
	Gesamt	30		
Message Boards	Nicht-Scout	12	14,25	171,00
	Scout	19	17,11	325,00
	Gesamt	31		
Online-Spiele	Nicht-Scout	15	14,20	213,00
	Scout	19	20,11	382,00
	Gesamt	34		
Blogging	Nicht-Scout	12	13,58	163,00
	Scout	18	16,78	302,00
	Gesamt	30		
Podcasting	Nicht-Scout	12	14,83	178,00
	Scout	18	15,94	287,00
	Gesamt	30		

Tabelle 8-95: Mann-Whitney-Test A.14

A.14 Statistik für Test ^a								
	Twitter	YouTube	MySpace schülerVZ	Online-Groups	Message Boards	Online-Spiele	Blogging	Podcasting
Mann-Whitney-U	119,000	95,500	84,500	104,500	93,000	93,000	85,000	100,000
Wilcoxon-W	210,000	215,500	189,500	182,500	171,000	213,000	163,000	178,000

Z	-,228	-,1640	-,1967	-,285	-,1,109	-,1,755	-,1,394	-,486
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,820	,101	,049	,776	,267	,079	,163	,627
Exakte Signifikanz [2*(1-seitig Sig.)]	,880 ^b	,104 ^b	,051 ^b	,884 ^b	,412 ^b	,089 ^b	,346 ^b	,755 ^b

a. Gruppenvariable: Scout-Nicht-Scout

b. Nicht für Bindungen korrigiert.

Abbildung 8-68: Statistik für Test A.14

Die Gruppen Medienscouts und Nicht-Medienscouts unterscheiden sich in der Variable „MySpace / SchülerVZ“ signifikant ($U(20,14)=84.5$, $p=.049$), in den Variablen Twitter ($U(19,12)=119$, $p=.820$), YouTube ($U(19,15)=95.5$, $p=.101$), „Online-Groups“ ($U(18,12)=104.5$, $p=.776$), „Message Boards“ ($U(19,12)=93$, $p=.267$), „Online-Spiele“ ($U(19,15)=85$, $p=.079$), „Bloggig“ ($U(18,12)=85$, $p=.163$) und „Podcasting“ ($U(18,12)=100$, $p=.627$) unterscheiden sich die Gruppen statistisch nicht signifikant.

8.2.5.6 B1.18-21 und B2.18-21

Um die Dimension "Selektion / Kombination von Mediennutzung" qualitativ beschreiben zu können, wurden in den Fragebögen B1 und B2 die Fragebatterien 18-21 und 22-35 sowie 57-61 und 73-95 erhoben. Damit wird beschrieben, ob Medien von den Jugendlichen zielgerichtet, sinnvoll und reflektiert für die eigenen Zwecke und Bedürfnisse ausgewählt wurden. In B1.18-21 und B2.18-21 wurden die Medienscouts ($n=20$) und die Kontrollgruppe ($n=66$ bzw. $n=67$) befragt, welche Quellen sie für welche Problemstellung / welchen Zweck auswählen würden. Die Aufgaben lauteten mit der Möglichkeit zu freier Text-Antwort: "18. Wenn ich nach Nachrichten suche, schaue ich auf:", "19. Auf folgenden Seiten erwarte ich Unterhaltung:", "20. Auf folgenden drei Seiten kann ich gut kommunizieren:" und "21. Für ein Referat schaue ich auf:". Die Text-Antworten wurden sortiert und nach dem Kriterium der Nutzbarkeit für diesen Zweck ("richtig") oder nicht-nutzbar ("falsch") eingeordnet. In einem zweiten Schritt wurden die Nennungen²⁰⁴ von „YouTube“, „Facebook“ und „Wikipedia“ einzeln ausgewertet.

Beide Auswertungen in der grafischen Darstellung als Vergleich der Nennungen, prozentual auf die beiden Gruppen Medienscouts ($n=20$) und Nicht-Medienscouts ($n=66$) berechnet:

²⁰⁴ Diese drei Internet-Angebote machten mit immer über 70% den überragenden Anteil aller Nennungen aus.

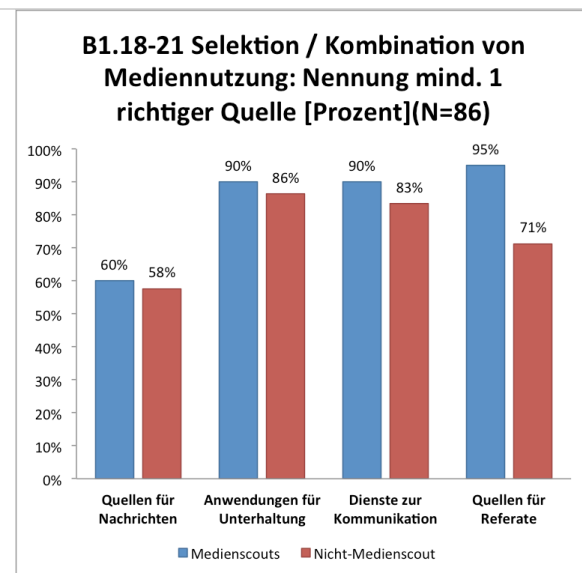


Abbildung 8-69: Nennung richtiger Quellen für ausgewählte Zwecke, Vergleich von Mediencouts und Nicht-Mediencouts, B1.18-21

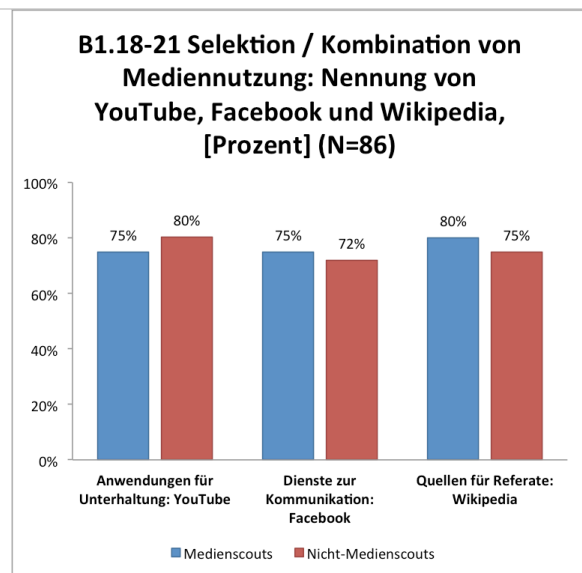


Abbildung 8-70: Nennung von YouTube, Facebook und Wikipedia für definierte Zwecke, Vergleich von Mediencouts und Nicht-Mediencouts, B1.18-21

Man kann erkennen, dass die meisten Mediencouts richtige Quellen für alle Nutzungsformen („Nachrichten“, „Unterhaltung“, „Kommunikation“, „Information“) benennen können, etwas weniger für "Nachrichten". Die Antworten von "YouTube", "Facebook" und "Wikipedia" waren sehr häufig. Es ist zu erkennen, dass drei Viertel der Mediencouts diese drei Angebote benannten, richtig, aber einseitig für Unterhaltung=YouTube, Kommunikation=Facebook und Referate=Wikipedia.

Der Vergleich mit der Kontrollgruppe ergab durchweg höhere Werte für die Mediencouts, wenn auch nur in geringem Umfang von 2% (bei "Nachrichten"), 4% (bei "Unterhaltung"), 7% (bei "Kommunikation") und etwas mehr bei "Referate" von 24%, bei denen die Mediencouts richtige Antworten gaben. Auch die Auswertung der Nennungen "YouTube", "Facebook" und "Wikipedia" zeigen sich ähnlich hohe Werte für beide Gruppen.

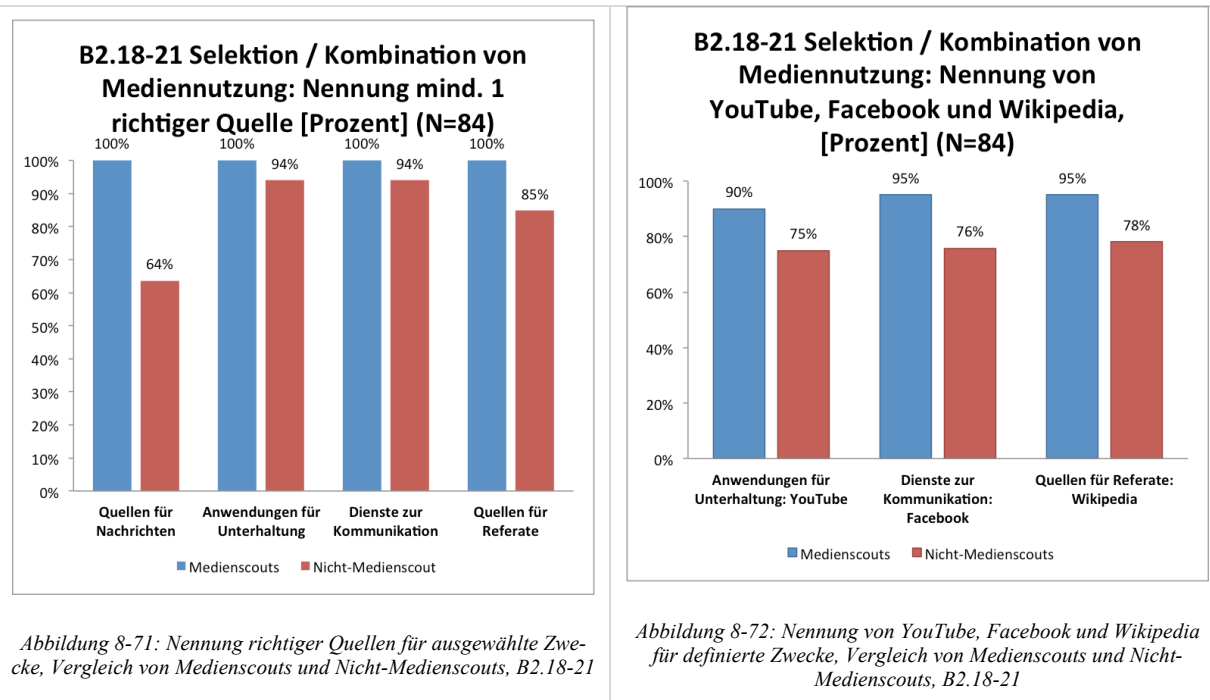
Die Unterschiede zwischen den Gruppen wurden auf statistische Signifikanz geprüft. Hier die tabellarische Übersicht:

B1.18-21 Chi-Quadrat-Tests				
B1.18-21	Anzahl der gültigen Fälle	Chi-Quadrat nach Pearson	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)
Nachrichten-Quellen	68	2,665	1	,103
Unterhaltungs-Quellen	74	,661	1	,416
Kommunikations-Quellen	73	,332	1	,565
Referats-Quellen	74	,960	1	,327

Tabelle 8-96: Chi-Quadrat-Tests B1.18-21

Die Gruppen Mediencouts und Nicht-Mediencouts unterscheiden sich in den Variablen „Nachrichten-Quellen“ ($\chi^2(1, N=68)=2.67, p=.103$), „Unterhaltungs-Quellen“ ($\chi^2(1, N=74)=.66, p=.416$), „Kommunikations-Quellen“ ($\chi^2(1, N=73)=.33, p=.565$) und „Referats-Quellen“ ($\chi^2(1, N=74)=.96, p=.327$) statistisch nicht signifikant.

Die Variablen wurden im Re-Test mit dem Fragebogen B2 erneut erhoben. Hier die grafischen Darstellungen von B2.18-21 und der Auswahl mit den Nennungen von „YouTube“, „Facebook“ und „Wikipedia“:



Für die Angabe der Quellen für bestimmte Nutzungsformen konnten in B2 alle 20 Medienscouts richtige Antworten geben, davon gaben 90% bzw. 95% wiederum "YouTube", "Facebook" und "Wikipedia" an. Im Vergleich mit der Kontrollgruppe verbesserten sich die Medienscouts (auf 100%), aber auch die Nicht-Medien-scouts erzielten höhere Werte, von 58% auf 64% bei "Nachrichten", von 86% auf 94% bei "Unterhaltung", von 83% auf 94% und bei "Information" von 71% auf 85%), wenn auch weniger deutlich als die Medienscouts.

Die Unterschiede zwischen den Medienscouts und Nicht-Medien-scouts wurden auf statistische Signifikanz geprüft. Hier die tabellarische Übersicht:

B2.18-21 Chi-Quadrat-Tests				
B2.18-21	Anzahl der gültigen Fälle	Chi-Quadrat nach Pearson	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)
Nachrichten-Quellen	71	4,042	1	,044
Unterhaltungs-Quellen	84	,640	1	,424
Kommunikations-Quellen	82	(von SPSS als Konstante behandelt und nicht berechnet)		
Referats-Quellen	83	2,427	1	,119

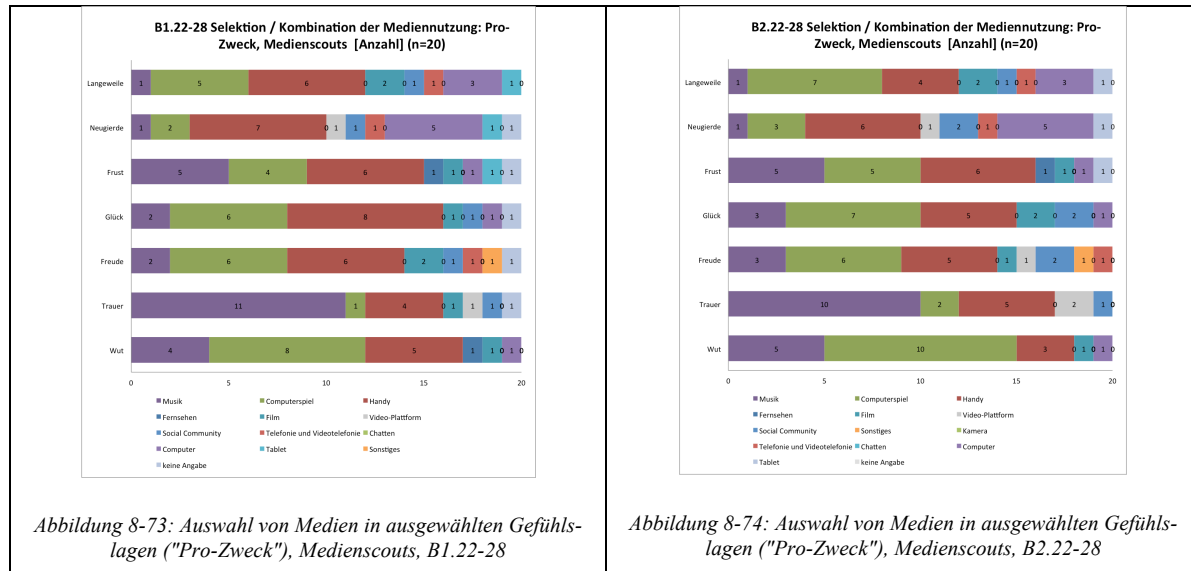
Tabelle 8-97: Chi-Quadrat-Tests B1.18-21

Die Gruppen Medienscouts und Nicht-Medien-scouts unterscheiden sich in den Variablen „Nachrichten-Quellen“ ($\chi^2(1, N=71)=4.04, p=.044$) statistisch signifikant, in den Variablen „Unterhaltungs-Quellen“ ($\chi^2(1, N=84)=.64, p=.424$) und „Referats-Quellen“ ($\chi^2(1, N=83)=2.43, p=.119$) statistisch nicht signifikant.

8.2.5.7 B1.22-35 und B2.22.35

Folgende Fragen B1.22-28 und B2.22-28 sind bereits in der Dimension "Genussfähigkeit" ausgewertet und dargestellt, hier sind nur diejenigen Aspekte berücksichtigt, die Rückschlüsse auf "Selektion / Kombination von Mediennutzung" zulassen.

Die grafische Übersicht zur Verdeutlichung in der Wiederholung:



Zu erkennen sind in B1.22-28 bei der Auswahl der Medien, die die Medienscouts in diesem Gemütszustand nutzen würden ("Pro-Zweck") eindeutig Lieblingsmedien und auch eine klare Differenzierung der Mediennutzung. Die Medien "Handy", "Computerspiel", "Musik"²⁰⁵ und "Computer" werden häufig genannt. So ist bei "Langeweile" das Handy (sechs Nennungen), das Computerspiel (fünf Nennungen) und der Computer (drei Nennungen) beliebt. Bei "Trauer" dominiert deutlich "Musik" mit elf Nennungen, was im Vergleich mit "Freude", wo "Musik" nur zweimal genannt wurde. Bei "Wut" und "Frust" dominieren "Musik", "Computerspiel" und "Handy", in etwas unterschiedlichen Häufigkeiten, aber mit zusammen 15 Nennungen ("Frust") bzw. 17 Nennungen ("Wut") eindeutig. „Handy“ wurde zu allen Aspekten genannt, "Social Community" und "Video-Plattform" als zweckgebundenes Medium abgelehnt. Die erneute Erhebung in B2.22-28 zeigte kaum Veränderung in der Auswahl von Medien zu bestimmten Zwecken.

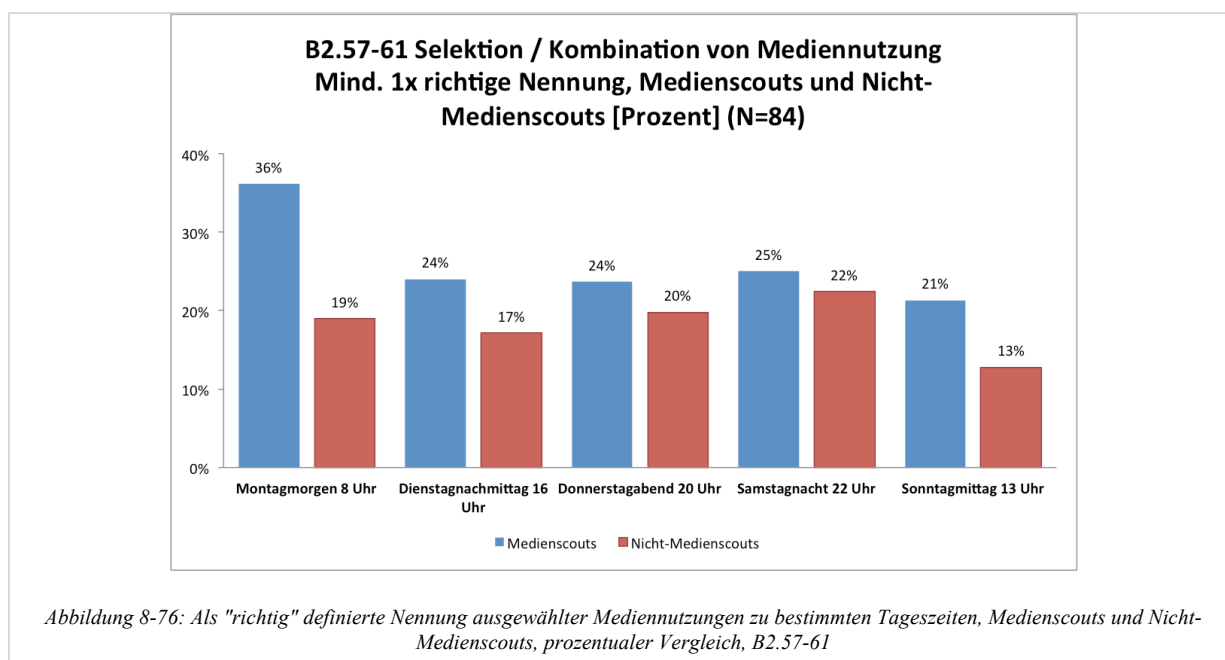
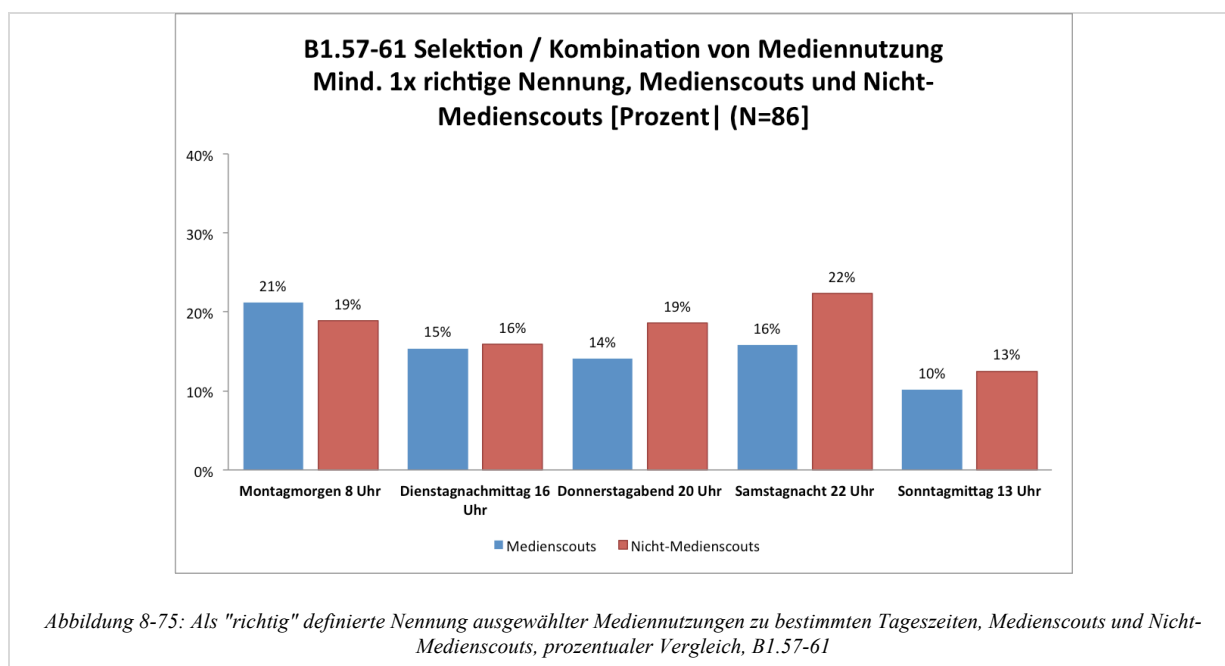
8.2.5.8 B1.57-61 und B2.57-61

Um eine Selektion / Kombination der Mediennutzung erheben zu können, wurde mit den Fragen 57 bis 61 die Medienauswahl im Tagesablauf der Medienscouts ($n=20$) und Nicht-Medien-scouts (in B1 $n=66$ und in B2 $n=64$) erhoben. Sie sollten konkret aus einer Auswahl an medialen Tätigkeiten angeben, welche sie zu bestimmten (Wochen-) Tageszeiten ausführen würden. Die Angaben wurden nach einer adäquaten und angemessenen Nutzung

²⁰⁵ An diesem Beispiel wird die ganze Schwierigkeit der Differenzierung deutlich: Man darf wohl eine digitale Distribution von Musik über Handy oder mp3-Player oder am Computer / Tablet / Laptop unterstellen.

(„richtig“) zu bspw. Schulzeiten²⁰⁶ oder als eine unpassende zu dieser Tageszeit und an diesem Wochentag („falsch“) bewertet, so ist bspw. das Computerspielen am Montagmorgen um 8 Uhr an einem Schultag als "falsch" bewertet, an einem Donnerstagabend als "richtig". Die „richtigen“ Nennungen sind durch die Anzahl aller Nennungen dividiert, so dass die „falschen“ Nennungen abgezogen wurden.

Die Variablen und die Ergebnisse in B1.57-61 und im Re-Test in B2.57-61 in der grafischen Darstellung:



²⁰⁶ Die Frage für Montagmorgen war somit „statt Schule“ eine Mediennutzung wie Computerspielen auszuwählen, eine offensichtlich unpassende Auswahl für einen Schüler / eine Schülerin.

In B1.57-61 ist zu erkennen, dass die richtigen Nennungen für eine Medienauswahl am „Montagsmorgen 8 Uhr“ mit 21% bei den Medienscouts ($n=20$) am höchsten ist, gefolgt von 15% am „Dienstagnachmittag 16 Uhr“ und mit 10% für „Sonntagmittag 13 Uhr“ am geringsten. Der Vergleich mit der Kontrollgruppe der Nicht-Medienscouts ($n=66$) fällt an den Tagen „Montagsmorgen 8 Uhr“ (21% bei den Medienscouts, 19% bei den Nicht-Medienscouts), „Dienstagnachmittag 16 Uhr“ (15% zu 16%) ähnlich hoch aus, differiert aber bei „Donnerstagabend 20 Uhr“ (14% zu 19%), „Samstagnacht 22 Uhr“ (16% zu 20%) und „Sonntagmittag 13 Uhr“ (21% zu 13%). Mit einer Ausnahme („Montagsmorgen 8 Uhr“) erzielen die Medienscouts eine geringere Anzahl an richtigen Antworten im Vergleich zu den Nicht-Medienscouts.

Im Re-Test nach 15 Monaten zeigen sich bei den Medienscouts ($n=20$) durchweg eine höhere Zahl an richtigen Antworten, zum Teil (bei „Montagsmorgen 8 Uhr“) mit einer Steigerungsrate von 15%. Die Werte für die Nicht-Medienscouts stagnieren und unterschieden sich höchstens um 1 Prozent von der Erhebung in B1.57-61.

Die Unterschiede zwischen den Medienscouts und Nicht-Medienscouts in B1.57-61 wurden auf statistische Signifikanz geprüft. Hier die tabellarische Übersicht:

B1.57-61 Chi-Quadrat-Tests				
B1.57-61	Anzahl der gültigen Fälle	Chi-Quadrat nach Pearson	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)
Montagsmorgen 8 Uhr	86	,141	1	,707
Dienstagnachmittag 16 Uhr	86	,006	1	,938
Donnerstagabend 20 Uhr	86	,108	1	,743
Samstagnacht 22 Uhr	86	3,438	1	,064
Sonntagmittag 13 Uhr	86	,396	1	,529

Alle Zellen haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5.

Tabelle 8-98: Chi-Quadrat-Tests B1.18-21

Die Gruppen Medienscouts und Nicht-Medienscouts unterscheiden sich in den Variablen „Montagsmorgen 8 Uhr“ ($\chi^2(1, N=86)=.14, p=.707$), „Dienstagnachmittag 16 Uhr“ ($\chi^2(1, N=86)=.01, p=.938$), „Donnerstagabend 20 Uhr“ ($\chi^2(1, N=86)=.11, p=.743$), „Samstagnacht 20 Uhr“ ($\chi^2(1, N=86)=3.44, p=.064$), und „Sonntagmittag 13 Uhr“ ($\chi^2(1, N=86)=.40, p=.529$) statistisch nicht signifikant.

Die Unterschiede zwischen den Medienscouts und Nicht-Medienscouts in B2.57-61 wurden auf statistische Signifikanz geprüft. Hier die tabellarische Übersicht:

B2.57-61 Chi-Quadrat-Tests				
B1.57-61	Anzahl der gültigen Fälle	Chi-Quadrat nach Pearson	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)
Montagsmorgen 8 Uhr	84	1,123	1	,289
Dienstagnachmittag 16 Uhr	84	,014	1	,906
Donnerstagabend 20 Uhr	84	,602	1	,438
Samstagnacht 22 Uhr	84	,146	1	,702
Sonntagmittag 13 Uhr	84	,872	1	,305

Alle Variablen haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5

Tabelle 8-99: Chi-Quadrat-Tests B2.18-21

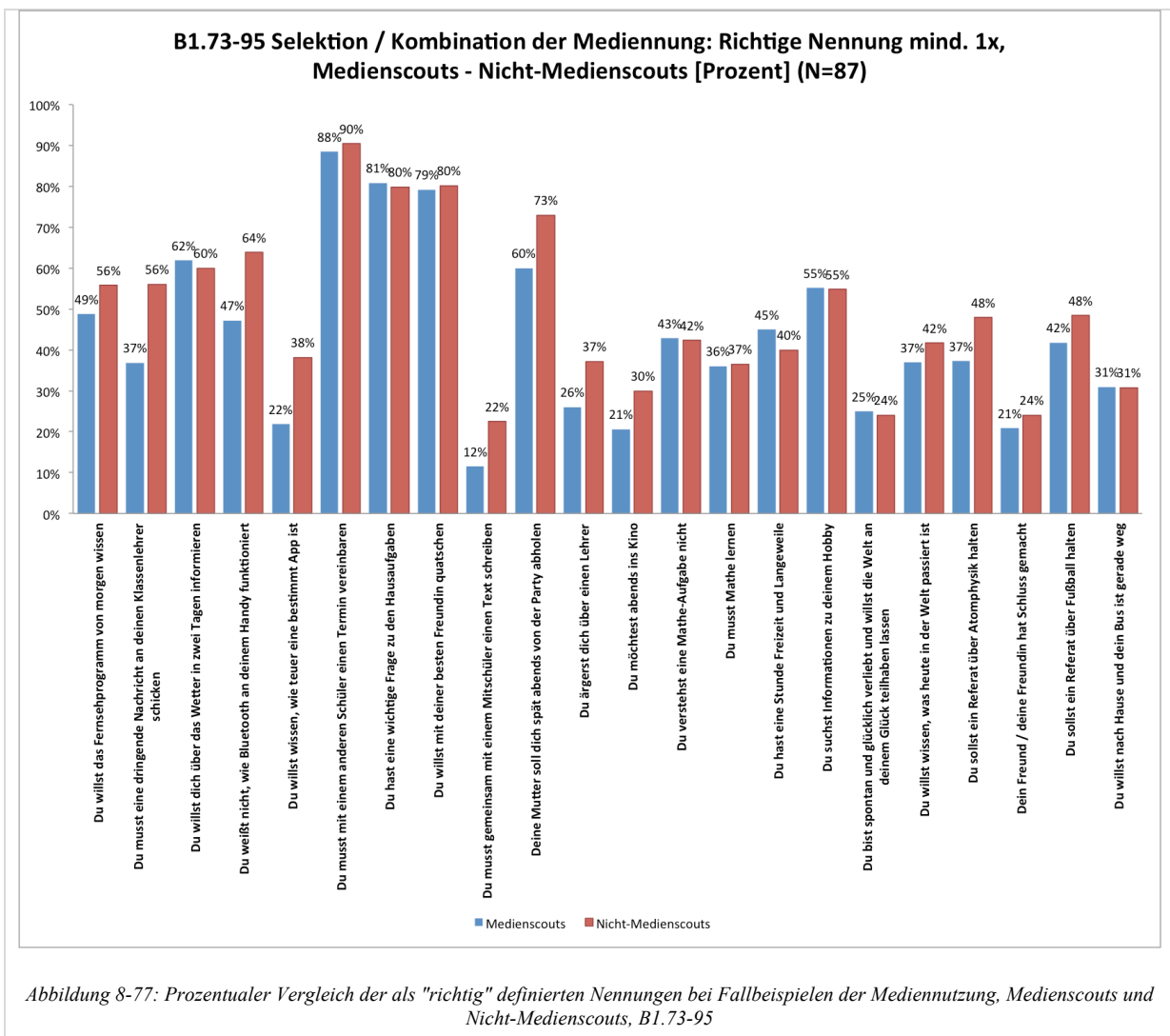
Die Gruppen Medienscouts und Nicht-Medienscouts unterscheiden sich in den Variablen „Montagsmorgen 8 Uhr“ ($\chi^2(1, N=84)=1.12, p=.289$), „Dienstagnachmittag 16 Uhr“ ($\chi^2(1, N=84)=.01, p=.906$), „Donnerstagabend 20 Uhr“ ($\chi^2(1, N=84)=.60, p=.438$), „Sams-

tagnacht 20 Uhr“ ($\chi^2(1, N=84)=.15, p=.702$), und „Sonntagmittag 13 Uhr“ ($\chi^2(1, N=84)=.87, p=.305$) statistisch nicht signifikant.

8.2.5.9 B1.73-95 und B2.73-95

Um eine Selektion von Medien für genau definierte Zwecke beschreiben zu können, erheben in ähnlicher Weise wie in Bx.57-61 die Fragebatterien B1.73-95²⁰⁷ und B2.73-95, welche Medien in bestimmten Situationen genutzt werden. Die Medienscouts sollten auswählen, welches Medium in einem gegebenen Fallbeispiel das passende wäre, so bspw. "Deine Mutter soll dich spätabends von der Party abholen", bei dem nur Echtzeit-Medien wie Telefonieren oder SMS Erfolg versprechen. Bei allen Items der Variablen gab es ein vom Verfasser definiertes "richtig" oder "falsch. Die „richtigen“ Nennungen sind durch die Anzahl aller Nennungen dividiert.

Hier alle Variablen und Ergebnisse für B1.73-95 in der grafischen Übersicht:



²⁰⁷ Es fehlt die Frage 81, sie diente im Fragebogen der Identifizierung der Gruppe von Medienscouts und Nicht-Medienscouts (s. Anhang)

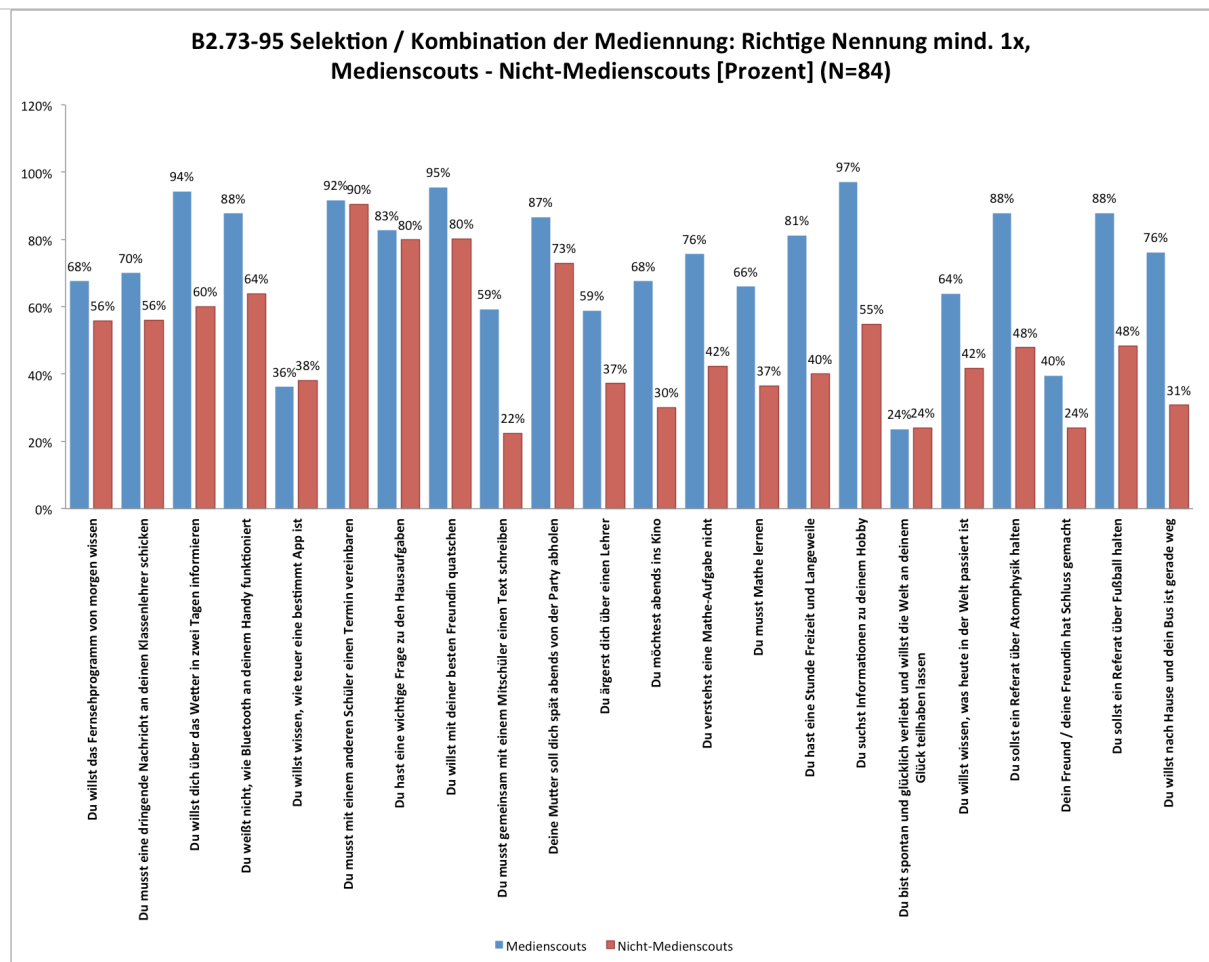


Abbildung 8-78: Prozentualer Vergleich der als "richtig" definierten Nennungen bei Fallbeispielen der Mediennutzung, Medienscouts und Nicht-Medienscouts, B2.73-95

In der ersten Befragung B1 zeigt sich über alle Fallbeispiele eine sehr unterschiedliche Anzahl von richtigen Antworten zur Auswahl verschiedener Medien zu einem genau definierten Zweck. Mit 88% bei den Medienscouts ($n=20$) und 90% bei den Nicht-Medienscouts ($n=67$) erhält die Frage „Du musst mit einem anderen Schüler einen Termin vereinbaren“ die höchste Anzahl richtiger Antworten, gefolgt von „Du hast eine wichtige Frage zu den Hausaufgaben“ (81% und 80%) sowie „Du willst mit deiner besten Freundin quatschen“ (79% und 80%). Die niedrigste Zahl richtiger Antworten erhält „Du musst gemeinsam mit einem Mitschüler einen Text schreiben“ mit 12% (Medienscouts) und 22% (Nicht-Medienscouts). Im Schnitt unterscheidet sich die Anzahl richtiger Antworten innerhalb der Variablen in vielen Fällen nur unwesentlich oder ist gleich (wie in der Frage „Du willst nach Hause und dein Bus ist gerade weg“ mit 31%). Der Unterschied zwischen den Gruppen Medienscouts ($n=20$) und Nicht-Medienscouts ($n=67$) ist nie größer als 20% (im Fallbeispiel „Du musst eine dringende Nachricht an deinen Klassenlehrer schicken“ gibt es mit Medienscouts 37% und Nicht-Medienscouts 56% den größten Unterschied. Es fällt auf, dass die Nicht-Medienscouts nur in vier der 22 Fallbeispiele eine höhere Zahl an richtigen Antworten geben konnten.

Im Re-Test B2 ist das Bild stark verändert. Die Zahl richtige Antworten durch die Medienscouts ($n=20$) hat sich deutlich erhöht und bis auf Werte von 97% bei der Variablen „Du suchst Informationen zu deinem Hobby“ und 95% bei „Du willst mit deiner besten Freundin quatschen“. Den schlechtesten Wert erreicht „Du bist spontan und glücklich verliebt und willst die Welt an deinem Glück teilhaben lassen“ mit 24%. Das Ergebnis dieser Variable ist der einzige im Vergleich zu B1, der sich verschlechtert hat (um einen Prozentpunkt), in allen anderen gaben die Medienscouts nach 15 Monaten Ausbildung eine höhere Anzahl richtiger Antworten. Dabei gab es Steigerungen von über 40%, so bei „Du sollst ein Referat über Atomphysik halten“. Die Anzahl richtiger Antworten durch die Nicht-Medienscouts in B2 ($n=64$) verändert sich in den meisten Fällen nicht. In B2 ist zu erkennen, dass die Medienscouts einmal gleich viele („Du bist spontan und glücklich verliebt und willst die Welt an deinem Glück teilhaben lassen“ beide 24%) und mit einer Ausnahme („Du willst wissen, wie teuer eine App ist“ 36% und 38%) eine höhere Anzahl richtiger Antworten geben.

Die Unterschiede zwischen den Medienscouts und Nicht-Medienscouts in B1.73-95 wurden auf statistische Signifikanz geprüft. Hier die tabellarische Übersicht:

B1.73-95 Chi-Quadrat-Tests				
B1.73-95	Anzahl der gültigen Fälle	Chi-Quadrat nach Pearson	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)
Auswahl_Fernsehprogramm	86	,001	1	,979
Auswahl_Klassenlehrer	86	,484	1	,487
Auswahl_Wetter	86	,532	1	,466
Auswahl_Bluetooth	86	2,529	1	,112
Auswahl_App	86	1,525	1	,217
Auswahl_Termin	86	2,309	1	,129
Auswahl_Hausaufgabe	86	3,822	1	,051
Auswahl_Freundin	86	5,957	1	,015
Auswahl_Mitschüler	86	2,303	1	,129
Auswahl_Party	86	2,649	1	,104
Auswahl_Lehrer	86	1,174	1	,279
Auswahl_Kino	86	,154	1	,695
Auswahl_Mathe	86	1,379	1	,240
Auswahl_Mathe1	86	,106	1	,754
Auswahl_Langeweile	86	,274	1	,601
Auswahl_Hobby	86	1,040	1	,308
Auswahl_verliebt	86	,056	1	,812
Auswahl_Welt	86	2,337	1	,126
Auswahl_Atomphysik	86	,580	1	,446
Auswahl_Freund	86	,615	1	,433
Auswahl_Fußball	86	,019	1	,890
Auswahl_Bus	86	,005	1	,945

Tabelle 8-100: Chi-Quadrat-Tests B1.73-95

Die Gruppen Medienscouts und Nicht-Medienscouts unterscheiden sich in der Variablen „Freundin“ ($\chi^2(1, N=86)=5,96, p=.015$) statistisch signifikant, in den Variablen „Fernsehprogramm“ ($\chi^2(1, N=86)=.01, p=.979$), „Klassenlehrer“ ($\chi^2(1, N=86)=.48, p=.487$), „Wetter“ ($\chi^2(1, N=86)=.53, p=.466$), „Bluetooth“ ($\chi^2(1, N=86)=.25, p=.112$), „App“ ($\chi^2(1, N=86)=1.53, p=.217$), „Termin“ ($\chi^2(1, N=86)=2.31, p=.129$), „Hausaufgabe“ ($\chi^2(1, N=86)=3.82, p=.104$), „Mitschüler“ ($\chi^2(1, N=86)=2.30, p=.129$), „Party“ ($\chi^2(1,$

$N=86$)=2.65 $p=.979$), „Lehrer“ ($\chi^2(1, N=86)=1.17, p=.279$), „Kino“ ($\chi^2(1, N=86)=.15, p=.695$), „Mathe“ ($\chi^2(1, N=86)=1.38, p=.240$), „Mathe1“ ($\chi^2(1, N=86)=.11, p=.754$), „Langeweile“ ($\chi^2(1, N=86)=.27, p=.601$), „Hobby“ ($\chi^2(1, N=86)=1.04, p=.308$), „verliebt“ ($\chi^2(1, N=86)=.06, p=.812$), „Welt“ ($\chi^2(1, N=86)=2.34, p=.126$), „Atomphysik“ ($\chi^2(1, N=86)=.58, p=.446$), „Freund“ ($\chi^2(1, N=86)=.615, p=.433$), „Fußball“ ($\chi^2(1, N=86)=.02, p=.890$) und „Bus“ ($\chi^2(1, N=86)=.01, p=.945$) sind die Unterschiede statistisch nicht signifikant.

Die Unterschiede zwischen den Medienscouts und Nicht-Medienscouts in B2.73-95 wurden auf statistische Signifikanz geprüft. Hier die tabellarische Übersicht:

B2.73-95 Chi-Quadrat-Tests				
B2.73-95	Anzahl der gültigen Fälle	Chi-Quadrat nach Pearson	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)
Auswahl Fernsehprogramm	84	2,024	1	,155
Auswahl Klassenlehrer	84	,238	1	,626
Auswahl Wetter	84	1,848	1	,174
Auswahl Bluetooth	84	,182	1	,670
Auswahl App	84	,006	1	,940
Auswahl Termin	84	2,019	1	,155
Auswahl Hausaufgabe	84	3,150	1	,076
Auswahl Freundin	84	6,176	1	,013
Auswahl Mitschüler	84	2,363	1	,124
Auswahl Party	84	,014	1	,906
Auswahl Lehrer	84	,285	1	,594
Auswahl Kino	84	7,680	1	,006
Auswahl Mathe	84	6,431	1	,011
Auswahl Mathe1	84	3,970	1	,046
Auswahl Langeweile	84	9,898	1	,002
Auswahl Hobby	84	8,750	1	,003
Auswahl verliebt	84	,072	1	,788
Auswahl Welt	84	,032	1	,858
Auswahl Atomphysik	84	5,901	1	,015
Auswahl Freund	84	2,102	1	,147
Auswahl Fußball	84	3,988	1	,046
Auswahl_Bus	84	,644	1	,422

Tabelle 8-101: Chi-Quadrat-Tests B2.73-95

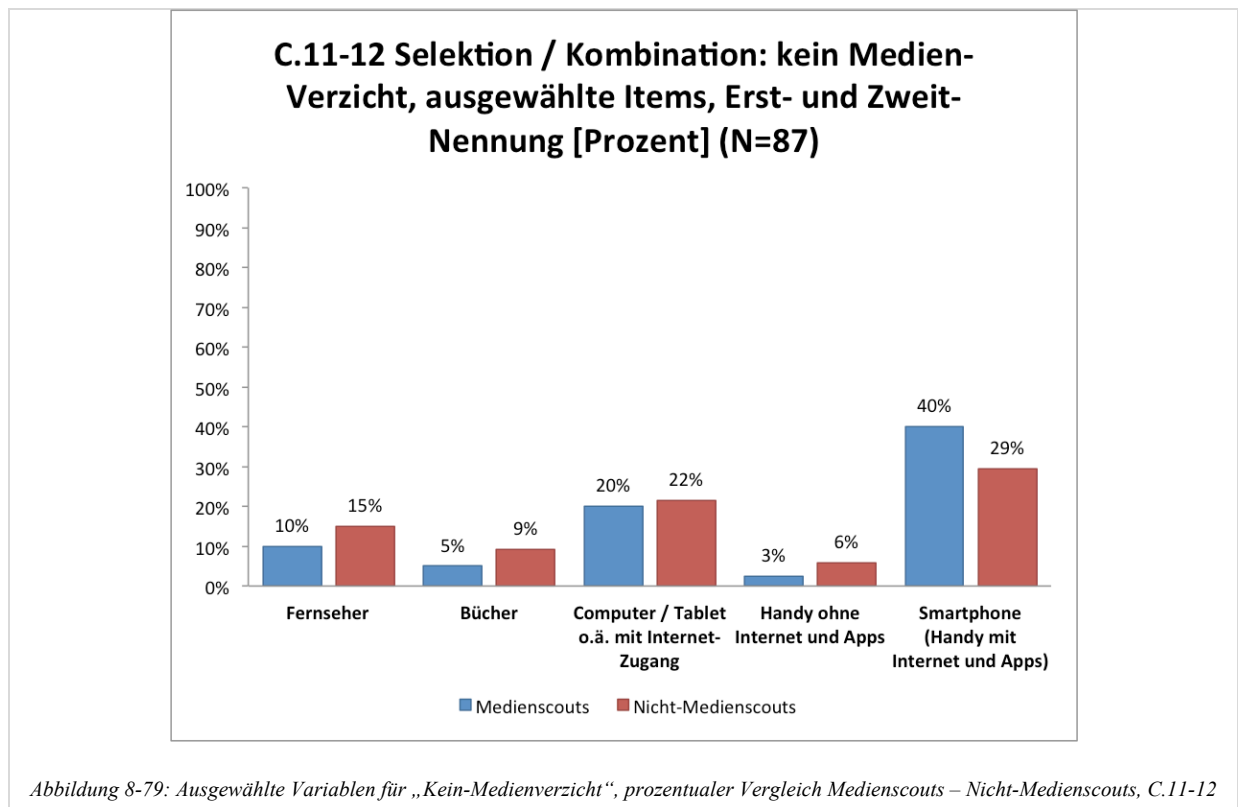
Die Gruppen Medienscouts und Nicht-Medienscouts unterscheiden sich in den Variablen „Freundin“ ($\chi^2(1, N=84)=6.18, p=.13$), „Kino“ ($\chi^2(1, N=84)=7.68, p=.006$), „Mathe“ ($\chi^2(1, N=84)=6.43, p=.011$), „Mathe1“ ($\chi^2(1, N=84)=3.97, p=.046$), „Langeweile“ ($\chi^2(1, N=84)=9.90, p=.002$), „Hobby“ ($\chi^2(1, N=84)=8.750, p=.003$), „Atomphysik“ ($\chi^2(1, N=84)=5.90, p=.015$) und „Fußball“ ($\chi^2(1, N=84)=3.99, p=.046$) statistisch signifikant.

In den Variablen „Fernsehprogramm“ ($\chi^2(1, N=84)=2.02, p=.155$), „Klassenlehrer“ ($\chi^2(1, N=84)=.34, p=.626$), „Wetter“ ($\chi^2(1, N=84)=1.84, p=.174$), „Bluetooth“ ($\chi^2(1, N=84)=.18, p=.670$), „App“ ($\chi^2(1, N=84)=.01, p=.940$), „Termin“ ($\chi^2(1, N=84)=2.02, p=.155$), „Hausaufgabe“ ($\chi^2(1, N=84)=3.15, p=.076$), „Mitschüler“ ($\chi^2(1, N=84)=2.36, p=.124$), „Party“ ($\chi^2(1, N=84)=.14, p=.906$), „Lehrer“ ($\chi^2(1, N=84)=.26, p=.594$), „verliebt“ ($\chi^2(1, N=84)=.07, p=.788$), „Welt“ ($\chi^2(1, N=84)=.32, p=.858$), „Freund“ ($\chi^2(1, N=84)=2.10, p=.147$), und „Bus“ ($\chi^2(1, N=84)=.644, p=.422$) sind die Unterschiede statistisch nicht signifikant.

8.2.5.10 C.11 und C.12

Um die Bedeutung der Auswahl verschiedener Medien (hier mit den Beispielen „Fernseher“, „Bücher“, „Computer / Tablet o.ä. mit Internetzugang“, „Handy ohne Internet und Apps“ und „Smartphone (Handy mit Internet und Apps)“ zu erheben, wurde mit den Fragen C11 und C12 gefragt, auf welche Medien die Medienscouts ($n=20$) und Nicht-Medienscouts ($n=67$) nicht verzichten können.

Folgende Grafik zeigt die Ergebnisse. Hier sind die Erstwahl (Frage C.11) und Zweitwahl (Frage C.12) zusammengefasst:



Die Fragen C.11 und C.12 in der deskriptivstatistischen Übersicht:

C.11-12 Deskriptive Statistiken					
	N	Mittelwert	Standardabweichung	Minimum	Maximum
Medium-Verzicht erste	86	7,45	2,205	1	9
Medium-Verzicht zweite	86	4,91	2,806	1	9
Scout Nicht-Scout	87	,23	,423	0	1

Tabelle 8-102: Deskriptive Statistiken C.11 und C.12

Man kann erkennen, dass die Werte für Medienscouts und Nicht-Medienscouts vergleichbar sind bei „Computer / Tablet o.ä. mit Internet-Zugang“ (20% der Medienscouts und 22% der Nicht-Medienscouts können nicht darauf verzichten) und bei den Nicht-Medienscouts höher sind bei „Fernseher“ (10% zu 15%), Bücher („5% zu 9%) und Handy ohne Internet und Apps (3% und 6%). Lediglich bei dem Smartphone sind 40% der Medienscouts der Meinung, nicht darauf verzichten (als Erst- oder Zweitwahl) zu können. Bei den Nicht-Medienscouts sind es 29%.

Die Unterschiede zwischen Medienscouts ($n=20$) und Nicht-Medienscouts ($n=67$) wurden auf statistische Signifikanz geprüft:

C.11-12 Mann-Whitney-Test

Ränge				
	Scout Nicht-Scout	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Medium-Verzicht erste	Nicht-Scout	66	42,47	2803,00
	Scout	20	46,90	938,00
	Gesamt	86		
Medium-Verzicht zweite	Nicht-Scout	66	42,47	2803,00
	Scout	20	46,90	938,00
	Gesamt	86		

Tabelle 8-103; Mann-Whitney-Test C.11-12

C.11-12 Statistik für Test^a

	Medium-Verzicht erste	Medium-Verzicht zweite
Mann-Whitney-U	592,000	592,000
Wilcoxon-W	2803,000	2803,000
Z	-,764	-,710
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,445	,478

a. Gruppenvariable: Scout Nicht-Scout

Tabelle 8-104; Statistik für Test C.11-12

Eine statistische Signifikanz zwischen den Ergebnissen von Medienscouts und Nicht-Medienscouts liegt in Variablen „Medium-Verzicht erste Wahl“ ($U(20,66)=592$, $p=.445$) und „Medium-Verzicht zweite Wahl“ ($U(20,66)=592$, $p=.478$) nicht vor.

8.2.5.11 C.13

Folgende Grafik ist eine Wiederholung und bereits in der Dimension "Genussfähigkeit" dargestellt. Mit C.13 wurde ebenfalls erhoben, welche Medien in welchen Situationen genutzt werden.

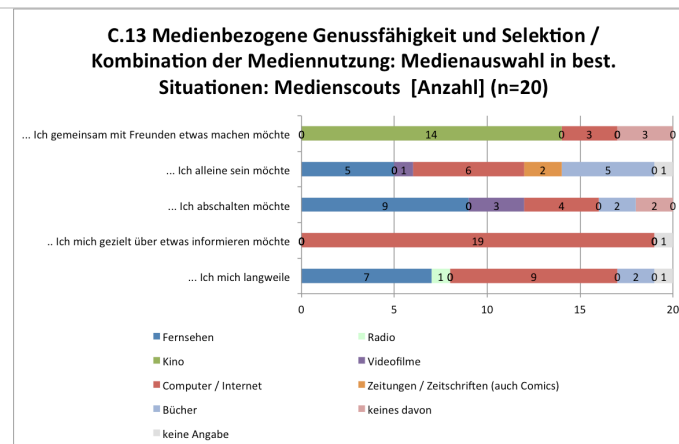


Abbildung 8-80: Medienauswahl für bestimmte Situationen, Mediencouts, C.13

Das Medium "Kino" steht an erster Stelle bei einer Tätigkeit „gemeinsam mit Freunden“ und "Computer/Internet", wenn man „Informationen“ sucht. Auch die anderen Nennungen wie "Fernsehen", "Videofilme", "Computer/Internet" und "Bücher", um "abschalten" zu können, erscheinen sinnvoll.

8.2.5.12 T08

Die Fähigkeit zur Selektion / Kombination in der Mediennutzung beinhaltet eine Reflexionsfähigkeit über die Motive, warum ein bestimmtes Medium genutzt wird. Um das am Beispiel „Facebook“ zu erheben, wurde eine Kartenabfrage zu den Nutzungsmotiven von Facebook durchgeführt. Sie ist in Text T08 analysiert. Nach einer inhaltlichen Einführung

W04: "Apps zu nutzen."

M02: "Mit meinem Handy schreibe ich meinen Freunden."

M07: "auf Facebook etwas schreiben" (M07).

M01: "(...) ist es sehr praktisch für mich da ich oft nach der Schule Training habe und deswegen nicht immer viel Zeit für Hausaufgaben zur Verfügung habe"

W04: "(...) über Facebook ich konnte mich mit Leuten verabreden die ich nur kurz gesehen hatte und sie so besser kennenlernen und mich dann mit ihnen verabreden."

M11: "Ausserdem gebrauche ich es auch noch fürs Klavier spielen, da ich mir viele Stücke selber über eine Seite beibringe (Online Pianist)"

M06: "(...)weil ich so auch in Notfällen immer erreichbar bin und im Notfall Hilfe holen kann."

Im Text 02 wurde auch nach den Nutzungsmotiven gefragt, die einen Rückschluss über die Selektion und Kombination von Medien zulassen, die die Medienscouts verwenden. Die meisten Nennungen gab es zu „Kommunikation“ und „Unterhaltung“. Bei „Kommunikation“ überwiegen die Nennungen der Techniken Facebook, Skype, ICQ, Twitter, SMS, Messenger mit den typischen Motiven, bspw.

W06: „sich auszutauschen“

oder

W04 „immer mit meinen Freunden in Kontakt bleiben“ oder

W04: „ich kann Verabredungen kurzfristig festlegen“.

Bei „Unterhaltung“ überwiegt das Musikhören, vor allem auch auf YouTube

W06: „bei YouTube schaue ich mir oft Videos über / von Stars an“

W05: „oft nach YouTube, um neue Musik oder Musikvideos zu gucken

M01 „YouTube, um mir Musikvideos anzugucken“

M11 „Meistens höre ich Musik mit meinem Handy

Danach werden Computerspiele regelmäßig erwähnt:

M02: „meistens Computerspiele“

M11: „Online-Spiele“

M09: „Spiele spielen“

Einzelne Aussagen betreffen die Informationen über Stars

W07: „Facebook Seiten von z.B. Stars wie Rihanna liken kann und dadurch immer sehe was sie postet oder was sie für neue Bilder von einem noch nicht alten Foto Shooting hat“) oder Fernsehsendungen

W03: „ das Super-Talent verpasse, kann ich es auch im Internet bei RTL angucken“

Die Nennungen mit dem Subcode-Motiv „Internet“ sind durchweg unspezifisch

M03: „Handy auch ins Internet“

W06: „um im Internet zu surfen“).

Die unter „Medienprodukte“ fallenden Nennungen betreffen die Bildbearbeitung, Programmierung und Video-Erstellung:

W03: „Mit meinem Computer verschönere ich die Fotos“

W01: „wenn ich Bilder bearbeite oder so, mache ich das mit Picasa“

W05: „Den Computer nutze ich um Fotos zu bearbeiten“)

M03 mit Lego Robotik²⁰⁸ und HTML / C++²⁰⁹)

M09 und M02 genannt, die Erstellung von „Gameplays“ von Computerspielen.

Zum Thema „Sicherheit“ (erwähnt von vier Schülerinnen / Schülern: W03, W01, M08 und M06, also von Jungen gleichermaßen wie von Mädchen) wird die Kontaktmöglichkeit und Erreichbarkeit genannt:

M06: „weil ich so auch in Notfällen immer erreichbar bin und im Notfall Hilfe holen kann“.

Der Punkt Schule / Lernen / Information umfasst eine Vielzahl von Nennungen. Typisch ist der Einsatz von Computern als Werkzeug für die Schule und zur anderen Informationsbeschaffung:

M09: „Hausaufgaben“

W01: „damit ich für die Schule arbeite

W03: „Mit Phase6 lerne ich am Computer Vokabeln für Englisch und Französisch“

M07 „Wörter übersetzen“

W05: „Ich benutze den Computer auch manchmal, um Texte für die Schule zu schreiben“

M07: „Anfertigung eines Portfolios mit PowerPoint“)

M11: „recherchieren“

M07: „schnell im Internet etwas suchen“ oder „gucke ich einfach im Internet nach Videos, die mir bei diesem Problem helfen“)

W06: „um in der digitalen Welt aktuell zu sein“

M02: „Nachrichten aus aller Welt sofort erfährt“.

Es fällt auf, dass alle Schülerinnen / Schüler den Aspekt Kommunikation über Social Communities als bedeutsam sahen, wodurch sich die Alltagserfahrungen bestätigen. Fast alle kombinieren vielfältig mediale Angebote und wissen dies auch oft zu begründen. Die Gründe sind vielfältig und manchmal trivial, Farbgebung etwa:

W07: „Trotzdem mag ich Skype lieber, weil es schönere Farben hat“.

8.2.5.14 T17

Mit dem Text T17 wurde im Projekt „Handyfasten“ erhoben, wie die Jugendlichen über die fehlende Handynutzung reflektieren. Hier einige ausgewählte Zitate:

W01: Heute Morgen habe ich mein Handy angeschaltet um auf dem Weg zur Schule Musik zu hören, da mir sonst langweilig werden würde während der Busfahrt habe es aber wieder abgeschaltet als ich in der Schule angekommen bin.

W05: In der ersten Zeit, in der mein Handy aus war, habe ich mich uninformiert und „hilflos“ gefühlt.

W05: Ich weiß, dass ich mein Handy nicht unbedingt brauche, aber ich es trotzdem für viele Zwecke und sehr oft benutze. Ich fühle mich aufgeschmissen und uninformiert, wenn mein Handy ausgeschaltet ist.

W05: Die Jugendlichen von heute wollen immer informiert und erreichbar sein, dazu brauchen sie nun mal ihr Handy, um ins Internet zu kommen oder mit Freunden zu sims.

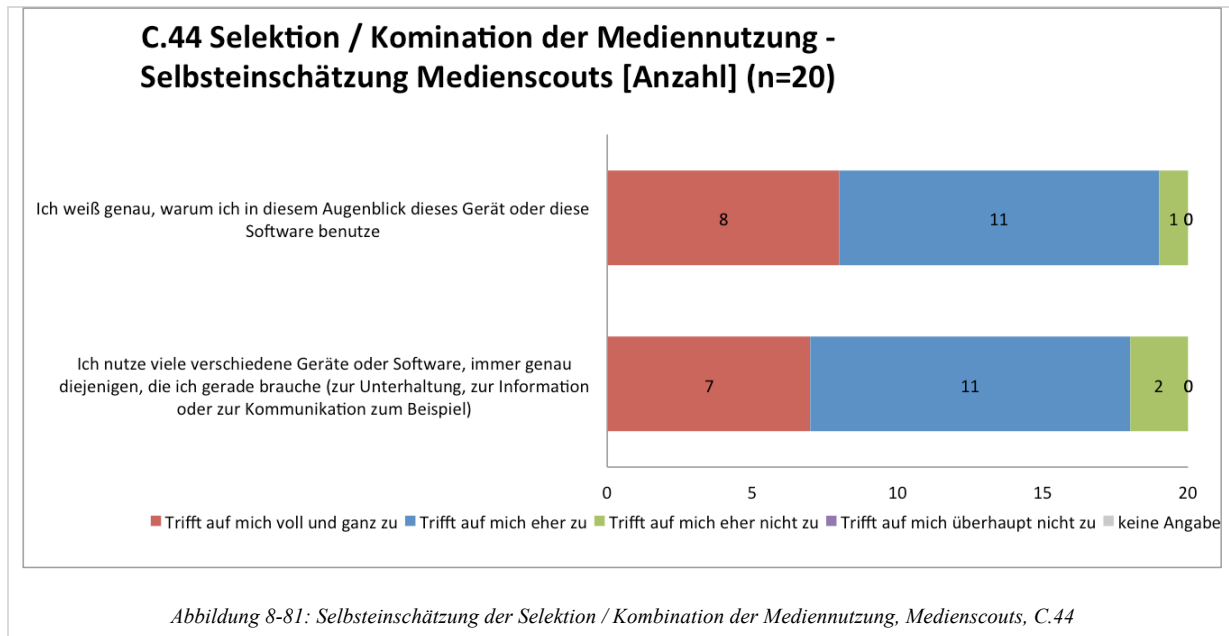
²⁰⁸ Gemeint ist die Lernumgebung „Mindstorms“ der Firma LEGO, mit der man Roboteranwendungen programmieren kann. Sie wird am Elsa-Brändström-Gymnasium im Rahmen der Freiarbeit angeboten.

²⁰⁹ Beide kann man als Programmiersprachen bezeichnen.

M10: Ein Hauptpunkt ist überall erreichbar zu sein, obwohl man ohne Handy leben könnte.

8.2.5.15 C.44

Alle Dimensionen wurden mit C.44 in der Selbsteinschätzung der Medienscouts erhoben. Hier die Grafische Übersicht der Ergebnisse der Dimension „Selektion / Kombination der Mediennutzung“:



Mit C.44 waren 19 der 20 Medienscouts (bei "Trifft auf mich voll und ganz zu" und "Trifft auf mich eher zu") davon überzeugt, dass sie genau wissen, warum sie welche Geräte oder Software benutzen und 18 von ihnen stimmten zu, dass sie immer genau die Geräte oder Software benutzen, die sie gerade benötigen. Sie gaben sich dementsprechend durchweg gute Werte in der Dimension "Selektion / Kombination".

8.2.5.16 Hypothesenüberprüfung

Diese Hypothese konnte bestätigt werden. Es ist zu beobachten, dass die Medienscouts eine bessere Orientierungsfähigkeit (Selektion / Kombination) in ihrer Mediennutzung entwickelt haben.

8.2.6 Hypothese 6: (Produktive) Partizipationsmuster

Laut Hypothese 6 ist davon auszugehen, dass sich erweiterte Fähigkeiten und Fertigkeiten bei der Produktion von Medien beschreiben lassen. Sie wird im Folgenden anhand folgender Erhebungen und folgender Variablen untersucht:

- I. Interviews, beispielhafte, personalisierte Äußerungen aus den Interviews, die Rückschlüsse auf die Fähigkeiten und Fertigkeiten bei der Produktion von Medien der Schülerinnen und Schüler zulassen,
- II. C.44, der Selbsteinschätzung dieser Dimension von Medienkompetenz,

- III. B1.96-97 und B2.96-97, der Abfrage von Fähigkeiten in Beispielen für produktiv-kreative Anwendungen in zwei Items („sofort“ und „ohne fremde Hilfe in 15 min.“) und B2.96-97, der Wiederholung der Abfrage im Fragebogen B2,
- IV. C.8, der Abfrage konkreter Beispiele für produktive Partizipationsmuster, (z.B. „Selbst Videos drehen“),
- V. C.9, der Erweiterung der Abfrage von C.9 nach Veröffentlichungen eigener Medienprodukte,
- VI. T02, ausgewählten Zitaten aus der Klausur „Ich in der digitalen Welt“, die Rückschlüsse zur Hypothese 6 zulassen,

8.2.6.1 Interviews

Die aktive Partizipation in Form von Kommunikation beherrschte 2011-2013 einen großen Teil der Mediennutzung Jugendlicher (JIM-Studien 2011-2013), anders als im Vergleich bspw. zur reinen Rezeption von Inhalten des Fernsehens der 1980er Jahre. Dieser Aspekt von "Produktiven Partizipationsmustern" ist in anderen Dimensionen, insbesondere den „Medienspezifischen Rezeptionsmustern“ und „Selektion / Kombination in der Mediennutzung“ ausführlich beschrieben. Hier sollen die Aspekte um die produktive / kreative Nutzung digitaler Medien ergänzt werden. In den Interviews vom November 2011 ließen sich einige Bezüge zu dieser Dimension herstellen. Hier eine Äußerung:

M07: Ich kann Texte erstellen, Powerpoint Präsentationen, "YouTube"-Videos hochladen, Webseiten erstellen, Videos schneiden, Musik machen mit Programmen. Eigentlich gibt es da tausende Sachen.

Die Beobachtung, dass es keine weiteren Nennungen von produktiv-kreativen Nutzungen in den Interviews gibt, stützt die weitere Analyse, dass die produktiven Partizipationsmuster im Sinne der produktiv-kreativen Mediennutzung von den Mediencouts kaum umgesetzt werden.

8.2.6.2 C.44

In der Selbsteinschätzung in C.44 war diese Dimension diejenige mit der geringsten Zustimmung („Trifft auf mich voll und ganz zu“ plus „Trifft auf mich eher zu“) aller sieben Dimensionen nach Groeben.

Hier die Frage in der grafischen Darstellung:

C.44 Produktive Partizipationsmuster - Selbsteinschätzung Mediencouts [Anzahl] (n=20)

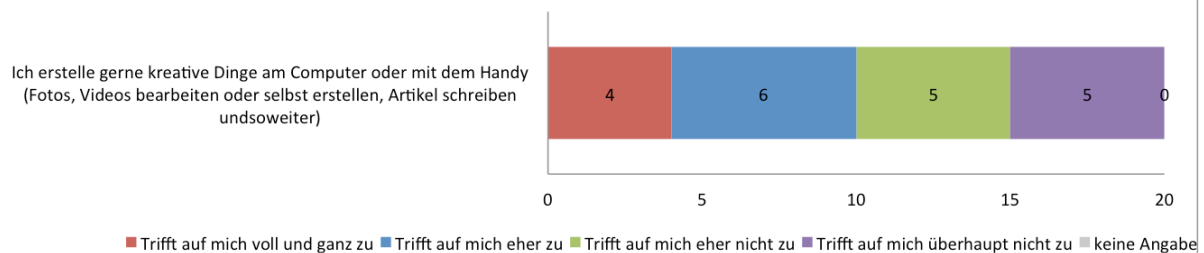


Abbildung 8-82: Selbsteinschätzung der Produktiven Partizipationsmuster der Mediencouts, C.44

Nur die Hälfte der Mediencouts ($n=20$) stimmte der Aussage zu: "Ich erstelle gerne kreative Dinge am Computer oder mit dem Handy (Fotos, Videos bearbeiten oder selbst erstellen, Artikelschreiben undsoweiter)". Fünf von ihnen lehnten diese Form der Mediennutzung klar ab mit "Trifft auf mich überhaupt nicht zu".

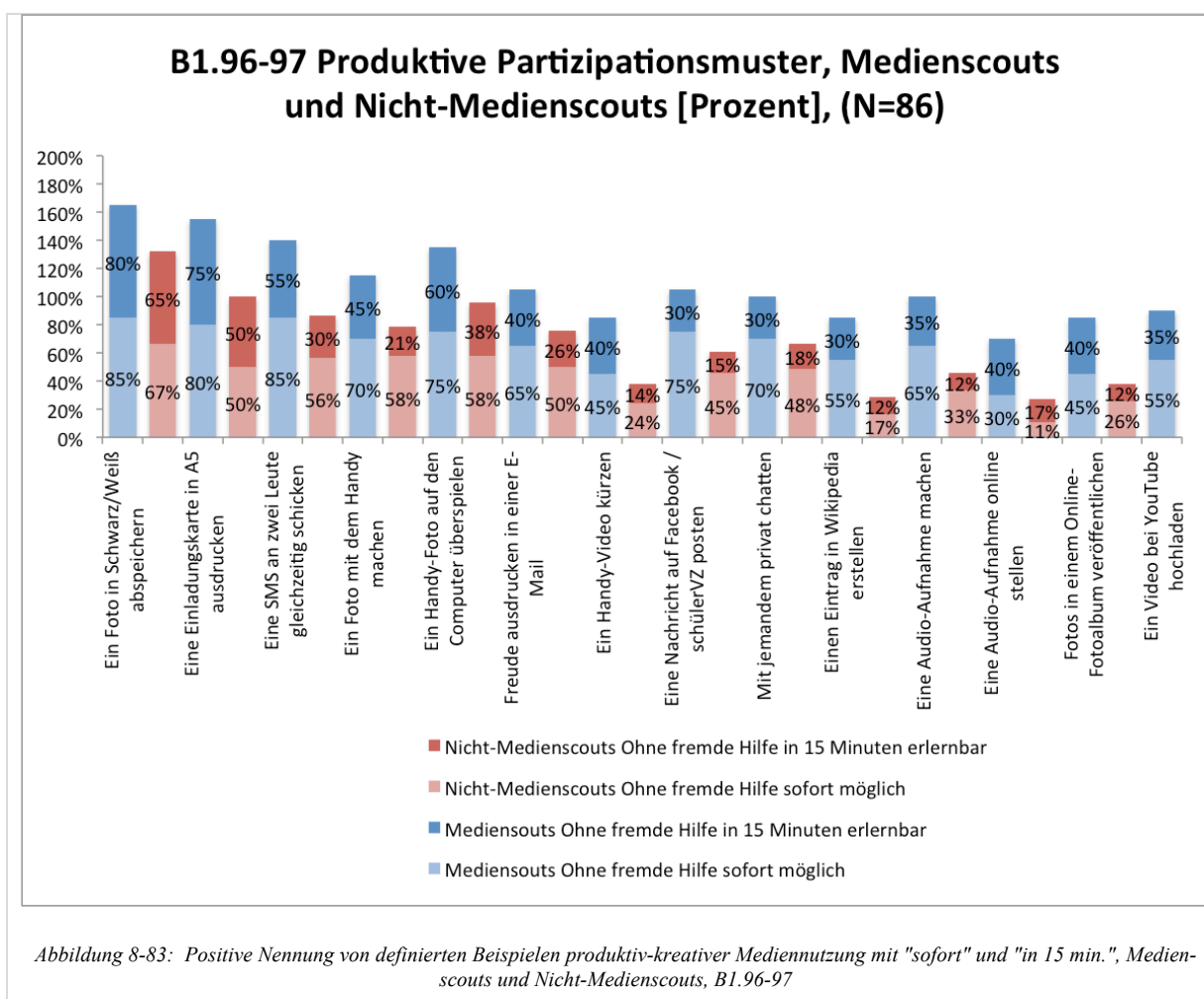
8.2.6.3 B1.96-97 und B2.96-97

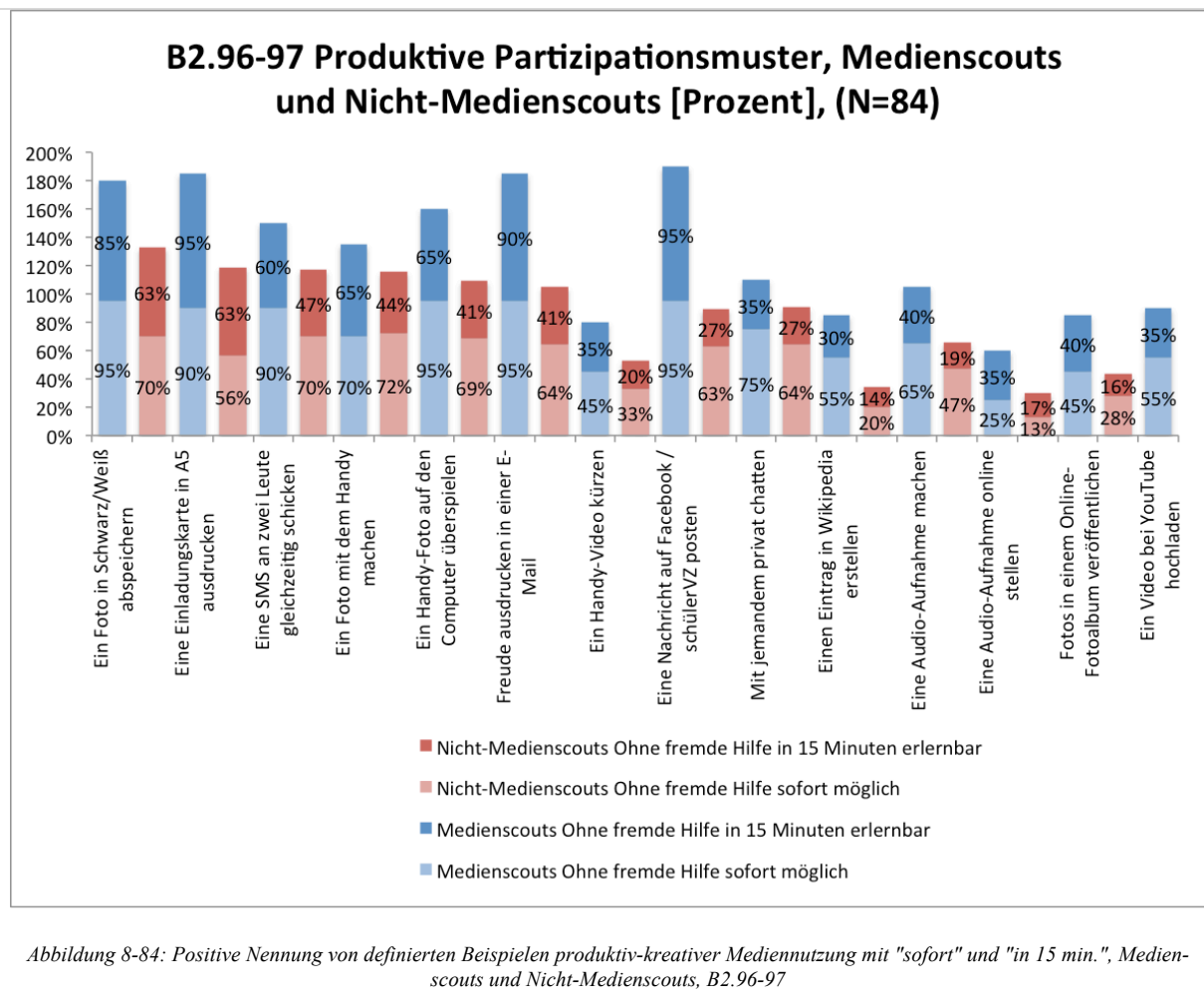
Mit den Fragen B1.96-97 und B2.96-97 wurde für die Mediencouts ($n=20$) und Nicht-Mediencouts ($n=66$ in B1 und $n=64$ in B2) an konkreten Fallbeispielen erhoben, über welche produktiv-kreativen Fähigkeiten / Fertigkeiten die Jugendlichen verfügen. So lautete Frage 96 (Frage 97 in gleicher Weise als Item "ohne fremde Hilfe in 15 Minuten erlernbar").

96. Bitte kreuze an, was du jetzt sofort ohne Hilfe sicher beherrschst bzw. könntest.

- A. Ein Foto in Schwarz/Weiß abspeichern.
- B. Eine Einladungskarte in A5 ausdrucken.
- C. Eine SMS an zwei Leute gleichzeitig schicken.
- D. Ein Foto mit dem Handy machen.
- E. Ein Handy-Foto auf den Computer überspielen.
- F. Freude ausdrücken in einer E-Mail.
- G. Ein Handy-Video kürzen.
- H. Eine Nachricht auf Facebook/schülerVZ posten.
- I. Mit jemandem privat chatten.
- J. Einen Eintrag in Wikipedia erstellen.
- K. Eine Audio-Aufnahme machen
- L. Eine Audio-Aufnahme online stellen.
- M. Fotos in einem Online-Fotoalbum veröffentlichen.
- N. Ein Video bei YouTube uploaden.

Die Grafiken zeigen alle Variablen und die Ergebnisse beider Items von B1.96-97 und B2.96-97 im Überblick für die Mediencouts und die Nicht-Mediencouts:





Die Fragen B1.96 und B1.97 wurden statistisch nach der Anzahl der Nennungen der Personen ausgewertet²¹⁰ und auf signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen Medienscouts ($n=20$) und Nicht-Medienscouts ($n=66$ bzw. $n=64$) geprüft. Hier die deskriptivstatistische Zusammenfassung für B1.96-97:

B1.96-97 Deskriptive Statistiken					
	N	Mittelwert	Standardabweichung	Minimum	Maximum
Fähigkeit sofort	86	6,36	4,357	0	14
Fähigkeit_15min.	86	4,16	3,738	0	14

Tabelle 8-105: Deskriptive Statistiken B1.96-97

Und die deskriptiven Statistiken für B2.96-96:

B2.96-97 Deskriptive Statistiken					
	N	Mittelwert	Standardabweichung	Minimum	Maximum
Fähigkeit sofort	84	7,50	3,730	2	14
Fähigkeit_15min.	84	5,42	3,341	1	14

Tabelle 8-106: Deskriptive Statistiken B2.96-96

Man kann erkennen, dass die Zustimmung zu den Variablen als „sofort möglich“ und „in 15 min. erlernbar“ unterschiedlich ausgeprägt ist. In B1 erhält „Ein Foto in Schwarz/Weiß abspeichern“ mit 85% („sofort“) und 80% (15 min.) von den Medienscouts in beiden Items die höchste Zustimmung, gefolgt von „Eine Einladungskarte in A5 ausdrucken“ (80%, 75%) und „Eine SMS an zwei Leute gleichzeitig schicken“ (85%, 55%). Die geringste

²¹⁰ Dementsprechend die Anzahl der Variablen (=Fähigkeiten und Beispiele für Produktive Partizipationsmuster), die eine Person als „sofort möglich“ und „in 15 min. erlernbar“ bezeichnet hat.

Zustimmung erhielt die Variable „Eine Audio-Aufnahme online stellen“ (30%, 40%). Kein Wert in der Variablen „sofort“ liegt bei den Medienscouts unter 30%, der höchste bei 85% („Ein Foto in Schwarz/Weiß abspeichern“ und „Eine SMS gleichzeitig an zwei Leute schicken“). Die Zustimmungen zu den Variablen durch die Nicht-Medien-scouts ($n=66$) sind durchweg geringer und ebenfalls bei „Ein Foto in Schwarz/Weiß abspeichern“ mit 67% („sofort“) und 65% (15 min.) am höchsten, gefolgt von – wie bei den Medienscouts – „Eine Einladungskarte in A5 ausdrucken“. Hohe Werte an Zustimmung erhält auch die Variable „Ein Handy-Foto auf den Computer überspielen“ mit 58% und 38% bei den Nicht-Medien-scouts (auch hier hatten die Medienscouts mit 75% und 60% hohe Werte der Zustimmung). Sehr geringe Zustimmung durch die Nicht-Medien-scouts erhielten die Variablen „Eine Audio-Aufnahme online stellen“ (11%, 17%) und „Einen Eintrag in Wikipedia erstellen“ (17%, 12 %). Es ist zu erkennen, dass die Beispiele bei den Medienscouts und Nicht-Medien-scouts in vielen Fällen korrelieren, im Vergleich erhalten also viele Variablen von beiden Gruppen eine hohe oder niedrige Zustimmung, aber die Nicht-Medien-scouts stimmen deutlich weniger zu, ihre Zustimmung ist also bei vielen Variablen ähnlich, aber auf einem niedrigeren Niveau.

Im Re-Test B2 erhalten einige Variablen von den Medienscouts ($n=20$) sehr deutliche Zustimmung, so „Eine Nachricht auf Facebook / schülerVZ posten“ mit 95% „sofort“ und 95% „in 15 min.“, „Freude ausdrücken in einer E-Mail“ (95%, 90%), „Eine Einladungskarte in A5 ausdrucken“ (90%, 95%) und „Ein Foto in Schwarz/Weiß abspeichern“ (95%, 85%). Die geringste Zustimmung erhält – noch immer – „Eine Audio-Aufnahme online stellen“ (25%, 35%). Keine Variable erhielt weniger als 25% an Zustimmung. Wie bei den Medienscouts kann man bei den Nicht-Medien-scouts ($n=64$) im zeitlichen Verlauf von B1 nach B2 in fast allen Variablen eine Steigerung der Zustimmung erkennen, z.B. bei „Mit jemandem privat chatten“ stieg die Zustimmung von 48% / 18% in B1 auf 64%, 27% in B2. Trotzdem erreichen die Werte in keiner Variablen die Rate der Zustimmung durch die Medienscouts. Anders ausgedrückt: Sowohl in B1 als auch in B2 gab es in allen Variablen durchweg bessere Werte (als Rate der Zustimmung, über diese Fähigkeit zu verfügen) bei den Medienscouts.

Die Unterschiede zwischen den Gruppen Medienscouts ($n=20$) und Nicht-Medien-scouts ($n=66$) wurden in B1.96-97 auf statistische Signifikanz²¹¹ geprüft. Hier die Übersicht in der tabellarischen Form:

B1.96-97 Chi-Quadrat-Test
Fähigkeit_sofort

²¹¹ Wie oben beschrieben als Vergleich zwischen der Anzahl der Nennungen (=in der Tabelle als „Anzahl Fähigkeiten“) durch die Befragten.

Anzahl Fähigkeiten	Beobachtetes <i>N</i>	Erwartete Anzahl	Residuum
0	3	6,1	-3,1
1	9	6,1	2,9
2	14	6,1	7,9
3	6	6,1	-,1
4	6	6,1	-,1
5	1	6,1	-5,1
6	6	6,1	-,1
7	4	6,1	-2,1
8	4	6,1	-2,1
9	6	6,1	-,1
10	11	6,1	4,9
11	3	6,1	-3,1
12	6	6,1	-,1
14	7	6,1	,9
Gesamt	86		

Tabelle 8-107: Chi-Quadrat-Tests B1.96

Fähigkeit 15min.			
Anzahl Fähigkeiten	Beobachtetes <i>N</i>	Erwartete Anzahl	Residuum
0	2	5,7	-3,7
1	20	5,7	14,3
2	14	5,7	8,3
3	13	5,7	7,3
4	14	5,7	8,3
5	5	5,7	-,7
6	2	5,7	-3,7
7	1	5,7	-4,7
8	2	5,7	-3,7
9	1	5,7	-4,7
10	3	5,7	-2,7
11	1	5,7	-4,7
12	3	5,7	-2,7
13	1	5,7	-4,7
14	4	5,7	-1,7
Gesamt	86		

Tabelle 8-108: Chi-Quadrat-Tests B1.97

B1.96-97 Statistik für Test		
	Fähigkeit sofort	Fähigkeit 15min.
Chi-Quadrat	24,372 ^a	94,698 ^b
<i>df</i>	13	14
Asymptotische Signifikanz	,028	,000

a. Bei 0 Zellen (0,0%) werden weniger als 5 Häufigkeiten erwartet. Die kleinste erwartete Zellenhäufigkeit ist 6,1.

b. Bei 0 Zellen (0,0%) werden weniger als 5 Häufigkeiten erwartet. Die kleinste erwartete Zellenhäufigkeit ist 5,7.

Tabelle 8-109: Statistik für Tests B1.96-97

Die Gruppen Medienscouts und Nicht-Medienscouts unterscheiden sich in Variablen „Fähigkeit sofort“ (χ^2 (13, $N=86$)=24.37, $p=.028$) und „Fähigkeit 15 min.“ (χ^2 (14, $N=86$)=94.70, $p=.000$) statistisch signifikant.

Die Unterschiede zwischen den Gruppen Medienscouts ($n=20$) und Nicht-Medienscouts ($n=64$) wurden auch in B2.96-97 auf statistische Signifikanz geprüft. Auch hier die Übersicht in der tabellarischen Form:

B2.96-97 Chi-Quadrat-Test			
B2.96 Fähigkeit sofort			
Anzahl Fähigkeiten	Beobachtetes <i>N</i>	Erwartete Anzahl	Residuum
2	10	7,0	3,0
3	4	7,0	-3,0
4	12	7,0	5,0
5	3	7,0	-4,0
6	8	7,0	1,0
7	4	7,0	-3,0
8	6	7,0	-1,0
9	5	7,0	-2,0
10	14	7,0	7,0
11	4	7,0	-3,0
12	7	7,0	,0
14	7	7,0	,0
Gesamt	84		

Tabelle 8-110: Chi-Quadrat-Tests B2.96

B2.97 Fähigkeit 15min.			
Anzahl Fähigkeiten	Beobachtetes N	Erwartete Anzahl	Residuum
1	3	6,0	-3,0
2	9	6,0	3,0
3	15	6,0	9,0
4	17	6,0	11,0
5	11	6,0	5,0
6	6	6,0	,0
7	6	6,0	,0
8	3	6,0	-3,0
9	2	6,0	-4,0
10	3	6,0	-3,0
11	1	6,0	-5,0
12	3	6,0	-3,0
13	1	6,0	-5,0
14	4	6,0	-2,0
Gesamt	84		

Tabelle 8-111: Chi-Quadrat-Tests B2.97

B2.96-97 Statistik für Test		
	Fähigkeit sofort	Fähigkeit 15min.
Chi-Quadrat	18,857 ^a	57,000 ^b
df	11	13
Asymptotische Signifikanz	,064	,000

a. Bei 0 Zellen (0,0%) werden weniger als 5 Häufigkeiten erwartet. Die kleinste erwartete Zellenhäufigkeit ist 7,0.

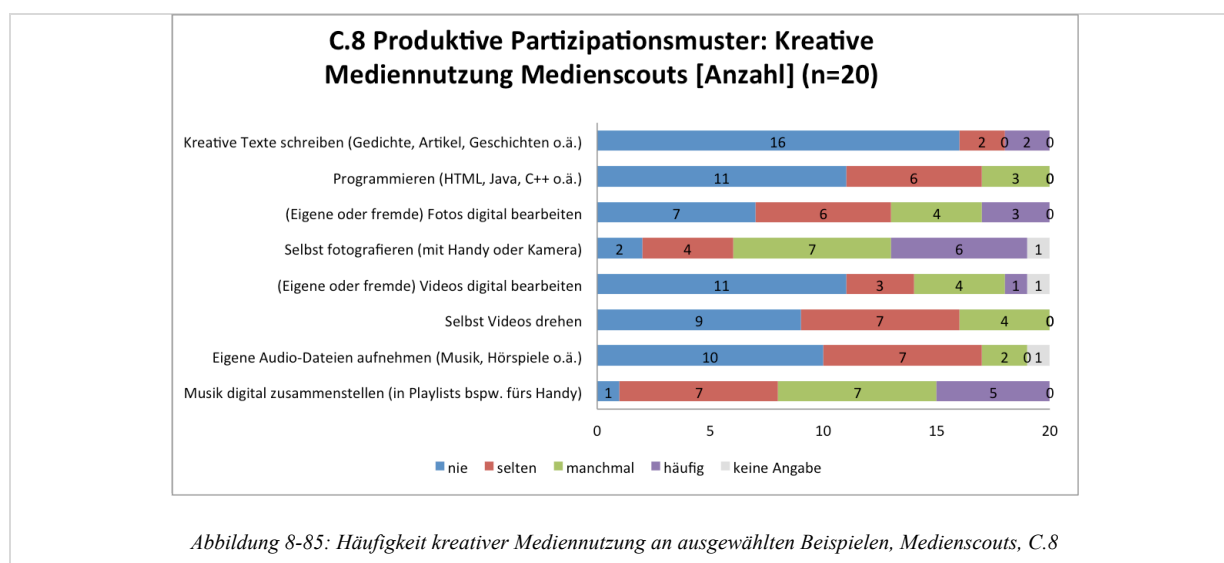
b. Bei 0 Zellen (0,0%) werden weniger als 5 Häufigkeiten erwartet. Die kleinste erwartete Zellenhäufigkeit ist 6,0.

Tabelle 8-112: Statistik für Tests B2.96-97

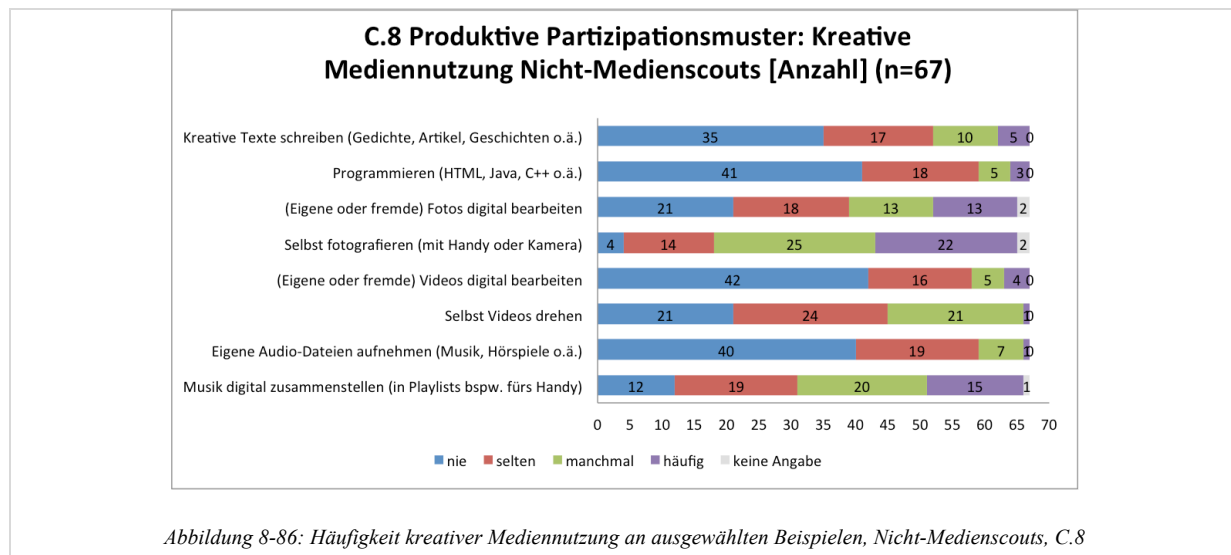
Die Gruppen Medienscouts und Nicht-Medienscouts unterscheiden sich in der Variable „15 Minuten“ ($\chi^2(13, N=84)=57.00, p=.000$) signifikant, in der Variable „Fähigkeiten sofort“ ($\chi^2(11, N=84)=18.86, p=.064$) unterscheiden sich die Gruppen statistisch nicht signifikant.

8.2.6.4 C.8

Um die Produktiven Partizipationsmuster auch quantifizieren zu können, wurden im Fragebogen C an acht Beispielen für nicht nur die Fähigkeiten / Fertigkeiten erfragt, sondern auch ihre Häufigkeit erhoben (Frage C.8). Hier die grafische Übersicht der Variablen, der Items und der Ergebnisse der Medienscouts ($n=20$):



Hier die Grafik für die Gruppe der Nicht-Medienscouts ($n=67$):



Die Frage C.8 in der Deskriptivstatistik als tabellarische Übersicht:

C.8 Deskriptive Statistiken					
	N	Mittelwert	Standardabweichung	Minimum	Maximum
Musik zusammenstellen	86	2,63	1,006	1	4
eigene Audio-Datei	86	1,55	,730	1	4
selbst Videos drehen	87	1,97	,828	1	4
Videos digital bearbeiten	86	1,60	,898	1	4
Selbst fotografieren	84	2,98	,918	1	4
Fotos digital bearbeiten	85	2,25	1,112	1	4
Programmieren	87	1,56	,803	1	4
Kreative Texte	87	1,69	,968	1	4
Scout Nicht-Scout	87	,23	,423	0	1

Tabelle 8-113: Deskriptive Statistiken C.8

Nur zwei Variablen („Selbst fotografieren (mit Handy oder Kamera)“ und „Musik digital zusammenstellen (in Playlists bspw. fürs Handy)“ erhielten von den Medienscouts ($n=20$) in C.8 eine Zustimmung bei „häufig“ und „manchmal“ von über 50%. Sehr deutliche Ablehnungen erhielten „Kreative Texte schreiben (Gedichte, Artikel, Geschichten o.ä.)“ (18 Nennungen von „nie“ und „selten“), „Programmieren (HTML, Java, C++ o.ä.)“ (17), „Eigene Audio-Dateien aufnehmen (Musik, Hörspiele o.ä.)“ (17) und „Selbst Videos drehen“ (16). Diese Tendenzen zeigten sich in gleicher Weise bei den Nicht-Medienscouts ($n=67$) als Kontrollgruppe. Auch dort waren das eigene Fotografieren und Musik zusammenzustellen mit 47 bzw. 35 Nennungen bei „manchmal“ und „häufig“ die Beispiele mit der höchsten Zustimmung.

Im prozentualen Vergleich werden die Gemeinsamkeiten noch deutlicher. Aus diesem Grunde sind hier jeweils die Werte für „nie“ und „selten“ sowie für „manchmal“ und „häufig“ zusammengefasst und auf die Gesamtgruppe (abzüglich von „keine Angabe“) berechnet:

C.8	Medien-scouts	Nicht-Medienscouts	Medien-scouts	Nicht-Medienscouts
	$n=20$	$n=67$	$n=20$	$n=67$
	„nie“ plus „selten“		„manchmal“ plus „häufig“	
Kreative Texte schreiben (Gedichte, Artikel, Geschichten o.ä.)	90%	78%	10%	22%
Programmieren (HTML, Java, C++ o.ä.)	85%	88%	15%	12%
(Eigene oder fremde) Fotos digital bearbeiten	65%	60%	35%	40%
Selbst fotografieren (mit Handy oder Kamera)	32%	28%	68%	72%

(Eigene oder fremde) Videos digital bearbeiten	74%	87%	26%	13%
Selbst Videos drehen	80%	67%	20%	31%
Eigene Audio-Dateien aufnehmen (Musik, Hörspiele o.ä.)	89%	88%	11%	10%
Musik digital zusammenstellen (in Playlists bspw. fürs Handy)	40%	47%	60%	53%

Tabelle 8-114: Prozentualer Vergleich der Nennungen C.8

Die Abweichungen zwischen den beiden Gruppen betragen maximal 15% (bei „(Eigene oder fremde) Fotos digital bearbeiten“). Im Umkehrschluss bedeutet es, dass es bei den hier gewählten Beispielen von Produktiven Partizipationsmuster nach etwa einem Jahr (im Fragebogen C) der Ausbildung nur sehr geringe Unterschiede zwischen Medienschouts und Nicht-Medienschouts gab.

Die Unterschiede zwischen den Gruppen Medienschouts ($n=20$) und Nicht-Medienschouts ($n=67$) wurden auf statistische Signifikanz geprüft, hier in der tabellarischen Übersicht:

C.8 Mann-Whitney-Test				
Ränge				
	Scout Nicht-Scout	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Musik zusammenstellen	Nicht-Scout	66	42,35	2795,00
	Scout	20	47,30	946,00
	Gesamt	86		
eigene Audio-Datei	Nicht-Scout	67	42,98	2879,50
	Scout	19	45,34	861,50
	Gesamt	86		
selbst Videos drehen	Nicht-Scout	67	45,83	3070,50
	Scout	20	37,88	757,50
	Gesamt	87		
Videos digital bearbeiten	Nicht-Scout	67	42,73	2863,00
	Scout	19	46,21	878,00
	Gesamt	86		
Selbst fotografieren	Nicht-Scout	65	42,99	2794,50
	Scout	19	40,82	775,50
	Gesamt	84		
Fotos digital bearbeiten	Nicht-Scout	65	43,60	2834,00
	Scout	20	41,05	821,00
	Gesamt	85		
Programmieren	Nicht-Scout	67	43,40	2908,00
	Scout	20	46,00	920,00
	Gesamt	87		
Kreative Texte	Nicht-Scout	67	46,60	3122,00
	Scout	20	35,30	706,00
	Gesamt	87		

Tabelle 8-115: Mann-Whitney-Test C.8

C.8 Statistik für Test ^a								
	Musik zusammenstellen	eigene Audio-Datei	selbst Videos drehen	Videos digital bearbeiten	Selbst fotografieren	Fotos digital bearbeiten	Programmieren	Kreative Texte
Mann-Whitney-U	584,000	601,500	547,500	585,000	585,500	611,000	630,000	496,000
Wilcoxon-W	2795,000	2879,500	757,500	2863,000	775,500	821,000	2908,000	706,000
Z	-,808	-,414	-1,310	-,617	-,361	-,420	-,461	-1,980
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,419	,679	,190	,537	,718	,675	,644	,048

a. Gruppenvariable: Scout Nicht-Scout

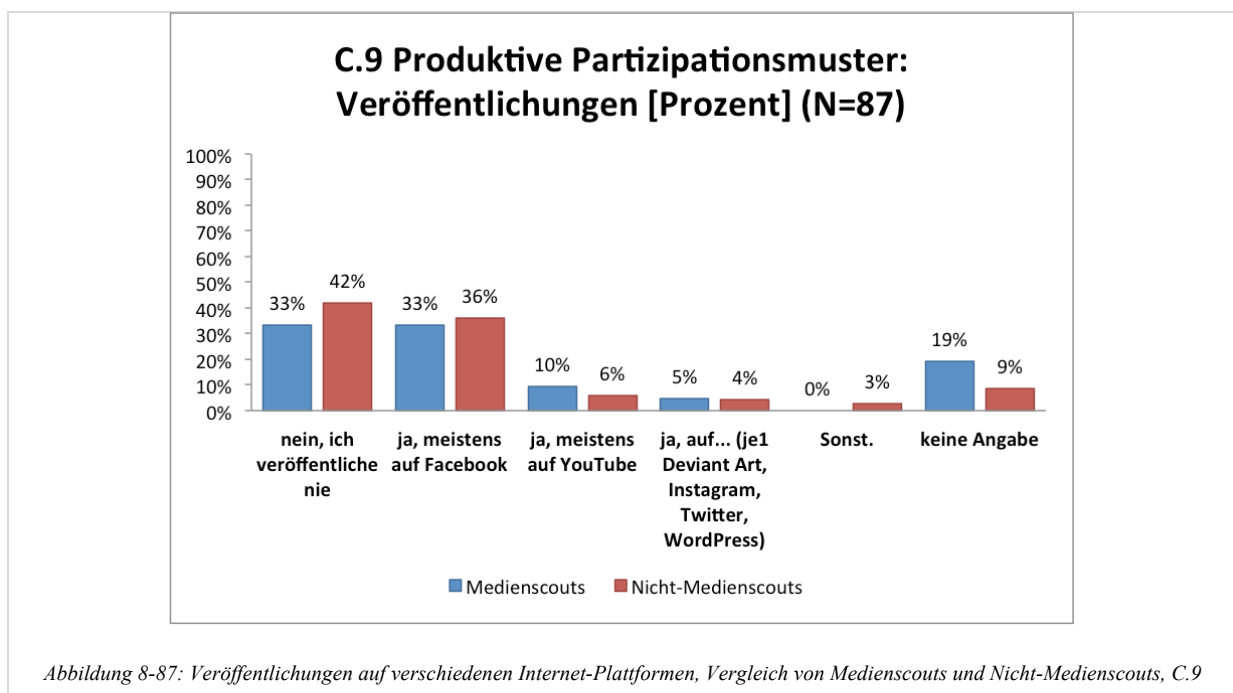
Tabelle 8-116: Statistik für Test C.8

Die Gruppen Medienschouts und Nicht-Medienschouts unterscheiden sich in der Variable „Kreative Texte“ ($U(20,67)=496$, $p=.048$) signifikant, in den Variablen „Musik zusammenstellen“ ($U(20,66)=584$, $p=.419$), „eigene Audio-Datei“ ($U(19,67)=601,5$, $p=.679$), „selbst Videos drehen“ ($U(20,67)=547,5$, $p=.190$), „Videos digital bearbeiten“ ($U(19,67)=585$, $p=.537$), „Selbst fotografieren“ ($U(19,65)=585,5$, $p=.675$), „Fotos digital

bearbeiten“ ($U(20,65)=611$, $p=.675$) und Programmieren ($U(20,67)=630$, $p=.644$) unterscheiden sich die Gruppen statistisch nicht signifikant.

8.2.6.5 C.9

Ein Aspekt der Produktiven Partizipationsmuster ist eine mögliche Weitergabe / Veröffentlichung medialer Produkte. Deshalb wurde mit C.9 erhoben, ob und wo die Jugendlichen die Inhalte, die sie in Frage C.8 benannt haben, veröffentlichen. Der prozentuale Vergleich der Nennungen der beiden Gruppen Medienscouts ($n=20$) und Nicht-Medienscouts ($n=67$) in der grafischen Übersicht:



Die Frage C.9 in der deskriptivstatistischen Übersicht:

C.9 Deskriptive Statistiken					
	N	Mittelwert	Standardabweichung	Minimum	Maximum
Veröffentlichungen	77	1,77	,944	1	5
Scout Nicht-Scout	87	,23	,423	0	1

Tabelle 8-117: Deskriptive Statistiken C.9

Deutlich wird, dass ein Drittel der Medienscouts ($n=20$) nie veröffentlichen, die Nicht-Medienscouts ($n=67$) zu 42%. Das häufigste Ziel produzierter Inhalte ist Facebook, mit ca. einem Drittel der Nennungen (Medienscouts 33%, Nicht-Medienscouts 36%), gefolgt von einer geringen Zahl bei YouTube (10% und 6%) sowie vereinzelt auf anderen Plattformen (hier jeweils einmal genannt Deviant Art, Instagram, Twitter und WordPress).

Die Unterschiede zwischen den Gruppen Medienscouts ($n=20$) und Nicht-Medienscouts ($n=67$) wurden auf statistische Signifikanz geprüft. Hier die tabellarische Übersicht:

C.9 Mann-Whitney-Test				
Ränge				
	Scout Nicht-Scout	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Veröffentlichungen	Nicht-Scout	61	38,92	2374,00
	Scout	16	39,31	629,00
	Gesamt	77		

Tabelle 8-118: Mann-Whitney-Test C.9

C.9 Statistik für Test ^a	
	Veröffentlichungen
Mann-Whitney-U	483,000
Wilcoxon-W	2374,000
Z	-,069
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,945

a. Gruppenvariable: Scout Nicht-Scout

Tabelle 8-119: Statistik für Test C.9

Die Gruppen Medienscouts und Nicht-Medienscouts unterscheiden sich in der Variable „Veröffentlichungen“ ($U(16,61)=483, p=.945$) statistisch nicht signifikant.

8.2.6.6 T02

Auch der Text T02 (Klausur „Ich in der digitalen Welt“) wurde nach Hinweisen zu dieser Dimension untersucht. Hier drei typische Beispiele als Zitate:

M09: „(...) auf YouTube draufstellen und so für die Öffentlichkeit zur Verfügung stellen.“

W03: „Mit meinem Computer verschönere ich die Fotos, und mache mir über Aldi ein Fotoalbum.“

M04: „Ich verschicke oft Fotos an andere mit meinem Handy.“

8.2.6.7 Hypothesenüberprüfung

Diese Hypothese konnte bestätigt werden. Die Medienscouts entwickelten erweiterte Fähigkeiten und Fertigkeiten bei der Produktion von Medien.

8.2.7 Hypothese 7: Anschlusskommunikationen

Laut Hypothese 7 ist davon auszugehen, dass sich reflektierte Anschlusskommunikationen beschreiben lassen. Sie wird im Folgenden anhand folgender Erhebungen und folgender Variablen untersucht:

- Interviews, beispielhafte, personalisierte Äußerungen aus den Interviews, die Rückschlüsse auf die Anschlusskommunikationen der Schülerinnen und Schüler zulassen,
- A.8, einer Fragebatterie zu sozialen Aspekten des Medienumgangs,
- B1.98-100 und B2.98-100, der Abfrage von Kommunikation über beispielhafte Mediennutzungen („Witziges Video auf YouTube“, „Tolles neues Computerspiel“ und „Interessante Apps fürs Handy“) mit ausgewählten Gruppen (Freunde, Klassenkameraden, Eltern, Großeltern, Geschwister, Lehrer) und der Wiederholung der Abfrage im Fragebogen B2,
- B1.105-107 und B2.105-107, der Abfrage nach der Stärke einer möglichen Beeinflussung durch verschiedene Gruppen (Freunde, Eltern, Lehrer) beim Thema Handy und B2.105-107, der Wiederholung in B2,
- C.14, der Abfrage nach Anschlusskommunikationen mit Freunden über ausgewählte Medien,

- C.32, der Frage nach Vertrauenspersonen bei medialen Erfahrungen,
- T02, einer beispielhaften Äußerung aus dem Text02 (Klausur „Ich in der digitalen Welt“),
- C.44, der Selbsteinschätzung dieser Dimension von Medienkompetenz und
- T.17, beispielhaften, personalisierten Zitaten aus den Tagebüchern des Projekts „Handyfasten“.

8.2.7.1 Interviews

Als Anschlusskommunikationen bezeichnet Groeben die Kommunikationsprozesse, die auch „außerhalb der medienspezifischen bzw. -bezogenen Rezeptions- und Partizipationsmuster ablaufen“ (Groeben, 2002b). In den Interviews vom November 2011 ließen sich einige Bezüge zu dieser Dimension herstellen. Hier zwei Äußerungen der 20 Mediencouts:

(M01) Interviewer: Ok. (.) Du merkst das ein Klassenkamerad ein Problem mit dem Internet und, oder Computerspielen hat. Er sitzt jeden Tag zu lange davor. Wie reagierst du? M01: Also erst mal probiere ich ihm zu sagen, dass er eindeutig zu viel zockt und davon weggehen soll, und das die Schulnoten darunter auch leiden könnten und (.) das es auch andere Dinge, außer Computer halt im Leben gibt. Das er rausgehen kann oder sich mit Freunden treffen kann. (3)

(W05) Interviewer: Wenn deine beste Freundin und alle anderen Klassenkameraden von einer neuen Handy-App schwärmen, die du aber total blöd findest, wie reagierst du? W05: Ja, ich sag denen halt, dass das total doof ist oder guck mir das dann nochmal an was die denn da so toll dran finden.

Die beiden Beispiele der Interviews sind durchaus typisch und häufig finden sich Antworten, dass sehr wohl Kommunikation über Medien in Face-to-Face-Situationen stattfindet.

8.2.7.2 A.8

Um die sozialen Aspekte des Medienumgangs in der Dimension Anschlusskommunikationen zu erheben, wurden die Frage A.8 zu Beginn der Untersuchung den Mediencouts ($n=20$) und der Kontrollgruppe ($n=16$) gestellt. Hier die grafische Übersicht der Variablen und Items mit den Ergebnissen für die Mediencouts und mit den Ergebnissen der Nicht-Mediencouts:

A.8 Soziale Aspekte des Medienumgangs: Medienscouts [Anzahl] (n=20)

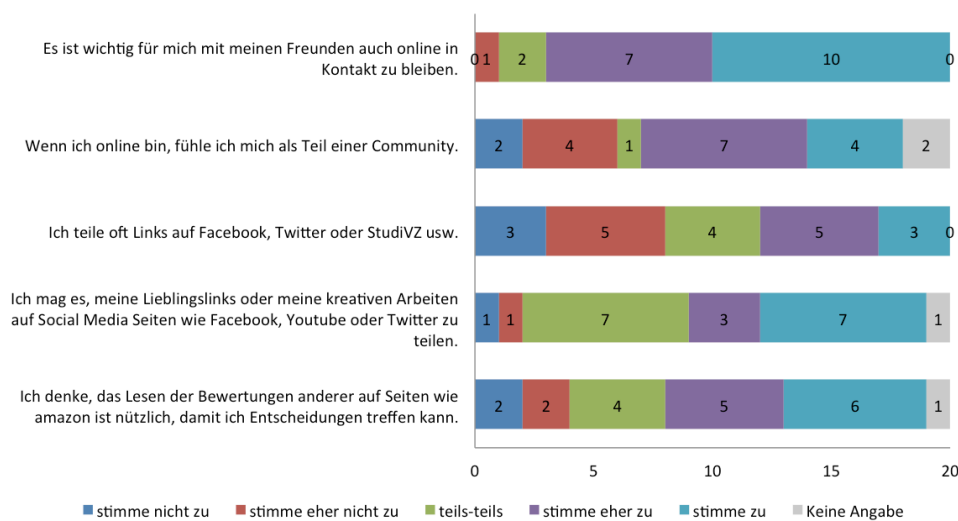


Abbildung 8-88: Soziale Aspekte des Medienumgangs, Medienscouts, A.8

A.8 Soziale Aspekte des Medienumgangs: Nicht-Medienscouts [Anzahl] (n=16)

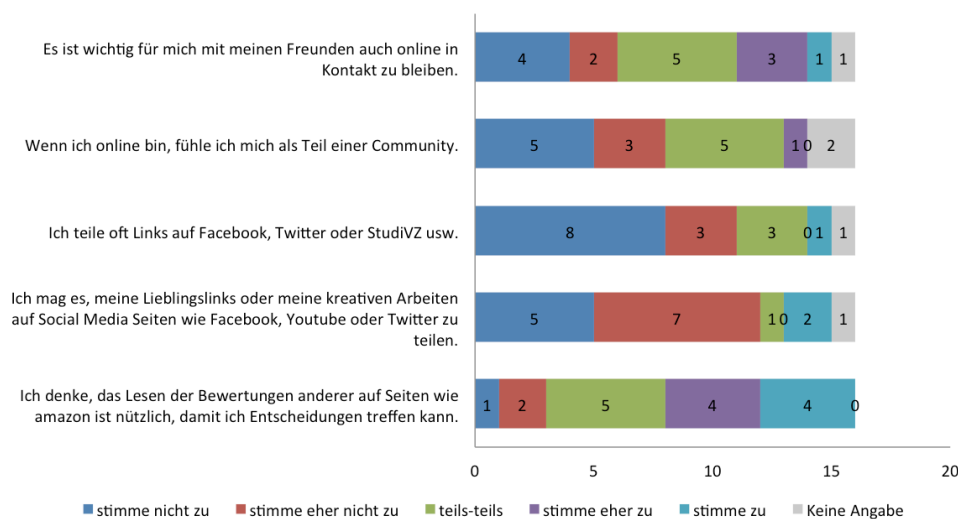


Abbildung 8-89: Soziale Aspekte des Medienumgangs, Nicht-Medienscouts, A.8

Die Tabelle mit der Deskriptivstatistik von A.8:

A.8 Deskriptive Statistiken					
	N	Mittelwert	Standardabweichung	Minimum	Maximum
Amazon-Bewertungen	35	2,46	1,268	1	5
Lieblingslinks	34	2,97	1,467	1	5
teilen	35	3,49	1,380	1	5
Community	32	3,16	1,370	1	5
Freunde online	35	2,40	1,333	1	5
Scout-Nicht-Scout	36	,56	,504	0	1

Tabelle 8-120: Deskriptive Statistiken A.8

Sehr deutlich ist mit 17 von 20 Nennungen bei „stimme zu“ und „stimme eher zu“, dass den Jugendlichen der Kontakt zu ihren Freunden auch online sehr wichtig ist. Das Zugehö-

rigkeitsgefühl online als Teil einer Community bestätigt mit elf Medienscouts immerhin noch eine knappe Mehrheit, während die Weitergabe von Links als Teil einer Online-Kommunikation mit Freunden unterschiedlich bewertet wird. Acht Medienscouts stimmen bei der Variablen „Ich teile oft Links auf Facebook, Twitter oder StudiVZ usw.“ zu und ebenso viele lehnen es ab, während vier mit „teils-teils“ antworteten. Während also nicht alle Befragten ihre Links teilen (also aktiv dies tun), so mögen es doch mehr, denn in der Variablen „Ich mag es...“ stimmen zehn zu und sieben antworten „teils-teils“.

Die Kontrollgruppe Nicht-MedienScouts ($n=16$) zeigt ein völlig anderes Bild. Der Online-Kontakt zu Freunden wird nur von vier als wichtig eingestuft, von sechs als weniger bedeutsam und von fünf als teils-teils. Auch das Gefühl online Teil einer Community zu sein, wird anders bewertet und nur von 1 als „stimme eher zu“ positiv bewertet. Ebenfalls nur eine Zustimmung ist bei der Variablen „Ich teile oft Links...“ zu sehen und zwei der Nicht-MedienScouts mögen es, wenn sie Links mit anderen teilen.

Die Unterschiede zwischen den Gruppen MedienScouts ($n=20$) und Nicht-MedienScouts ($n=16$) wurden auf statistische Signifikanz untersucht. Hier die Übersicht:

A.8 Mann-Whitney-Test
Ränge

	Scout-Nicht-Scout	<i>N</i>	Mittlerer Rang	Rangsumme
Amazon-Bewertungen	Nicht-Scout	16	18,56	297,00
	Scout	19	17,53	333,00
	Gesamt	35		
Lieblingslinks	Nicht-Scout	15	23,70	355,50
	Scout	19	12,61	239,50
	Gesamt	34		
teilen	Nicht-Scout	15	22,87	343,00
	Scout	20	14,35	287,00
	Gesamt	35		
Community	Nicht-Scout	14	21,21	297,00
	Scout	18	12,83	231,00
	Gesamt	32		
Freunde online	Nicht-Scout	15	24,97	374,50
	Scout	20	12,78	255,50
	Gesamt	35		

Tabelle 8-121: Mann-Whitney-Test A.8

A.8 Statistik für Test^a

	Amazon-Bewertungen	Lieblingslinks	teilen	Community	Freunde online
Mann-Whitney- <i>U</i>	143,000	49,500	77,000	60,000	45,500
Wilcoxon-W	333,000	239,500	287,000	231,000	255,500
Z	-,307	-3,309	-2,503	-2,564	-3,600
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,759	,001	,012	,010	,000
Exakte Signifikanz [2*(1-seitige Sig.)]	,781 ^b	,001 ^b	,014 ^b	,011 ^b	,000 ^b

a. Gruppenvariable: Scout-Nicht-Scout

b. Nicht für Bindungen korrigiert.

Tabelle 8-122: Statistik für Test A.8

Die Gruppen MedienScouts und Nicht-MedienScouts unterscheiden sich in den Variablen „Lieblingslinks“ ($U(19,16)=49.5$, $p=.001$) , „teilen“ ($U(19,15)=77$, $p=.012$) , „Community“ ($U(18,14)=60$, $p=.010$) und „Freunde online“ ($U(20,15)=45.5$, $p=.000$) signifikant, in der Variablen „Amazon-Bewertungen“ ($U(19,16)=143$, $p=.759$) unterscheiden sich die Gruppen statistisch nicht signifikant.

8.2.7.3 B1.98-100 und B2.98-100

Um die Anschlusskommunikationen auf bestimmte soziale Gruppen beziehen zu können, wurden mit den Fragen B1.98-100 und als Re-Test in B2.98-100 erhoben, mit welchen Personen (Bester Freund / beste Freundin, Klassenkamerad / Mitschüler, Vater/Mutter, Opa / Oma, ältere Schwester / älterer Bruder, jüngere Schwester / jüngerer Bruder, Klassenlehrerin / Klassenlehrer) die Medienscouts ($n=20$) und Nicht-Medienscouts ($n=66$ in B1 und $n=64$ in B2) über medienbezogene Erfahrungen ("Interessante App fürs Handy" / "Tolles neues Computerspiel" / "Witziges Video auf YouTube") kommunizieren würden. Hier die Übersicht der Ergebnisse in grafischer Form für B1.98-100 für die Medienscouts:

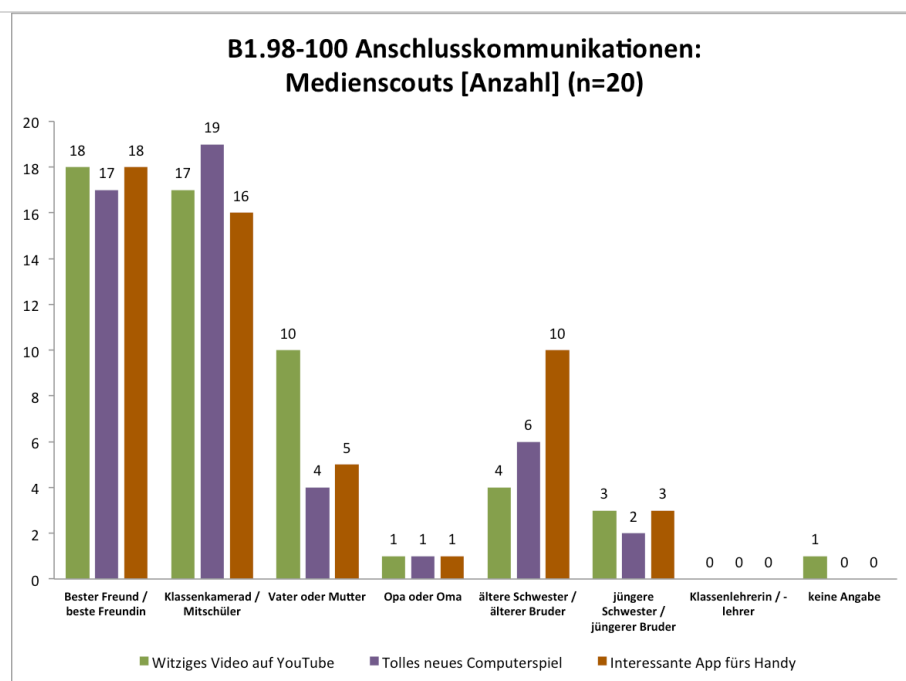


Abbildung 8-90: Kommunikation über YouTube-Video, Computerspiele und Handy-App mit definierten Gruppen (Freund/Freundin, Mitschüler/Mitschülerin, Eltern, Großeltern, Geschwister, Klassenlehrer/Klassenlehrerin), Medienscouts, B1.98-100

Und zum Vergleich die Übersicht der Ergebnisse in grafischer Form für B1.98-100 für die Nicht-Medienscouts:

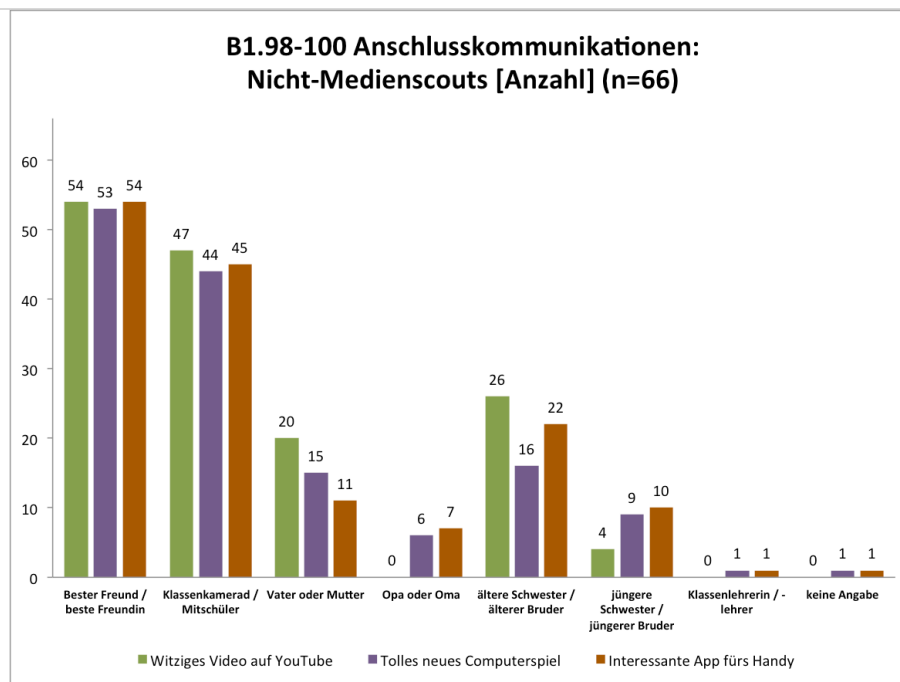


Abbildung 8-91: Kommunikation über YouTube-Video, Computerspiele und Handy-App mit definierten Gruppen (Freund/Freundin, Mitschüler/Mitschülerin, Eltern, Großeltern, Geschwister, Klassenlehrer/Klassenlehrerin), Nicht-Medienscouts, B1.98-100

Die deskriptive Statistik der Fragen B1.98-100 als Tabelle:

B1.98-100 Deskriptive Statistiken					
	N	Mittelwert	Standardabweichung	Minimum	Maximum
Witziges Youtube Video bester Freund	86	,84	,371	0	1
Witziges Youtube Video Klassenkamerad	86	,71	,457	0	1
Witziges Youtube Video Vater Mutter	86	,19	,391	0	1
Witziges Youtube Video Opa Oma	86	,09	,292	0	1
Witziges Youtube Video älterer Bruder Schwester	86	,37	,486	0	1
Witziges Youtube Video jüngerer Bruder Schwester	86	,15	,360	0	1
Witziges Youtube Video Klassenlehrer	86	,01	,108	0	1
Computerspiel bester Freund	86	,81	,391	0	1
Computerspiel Klassenkamerad	86	,73	,445	0	1
Computerspiel Vater Mutter	86	,22	,417	0	1
Witziges Youtube Video Opa Oma	86	,08	,275	0	1
Computerspiel älterer Bruder Schwester	86	,26	,439	0	1
Computerspiel jüngerer Bruder Schwester	86	,13	,336	0	1
Computerspiel Klassenlehrer	86	,01	,108	0	1
App bester Freund	86	,84	,371	0	1
App Klassenkamerad	86	,74	,439	0	1
App Vater Mutter	86	,35	,479	0	1
App Opa Oma	86	,01	,108	0	1
App älterer Bruder Schwester	86	,35	,479	0	1
App jüngerer Bruder Schwester	86	,08	,275	0	1
App Klassenlehrer	86	,00	,000	0	0
Scouts	86	,23	,425	0	1

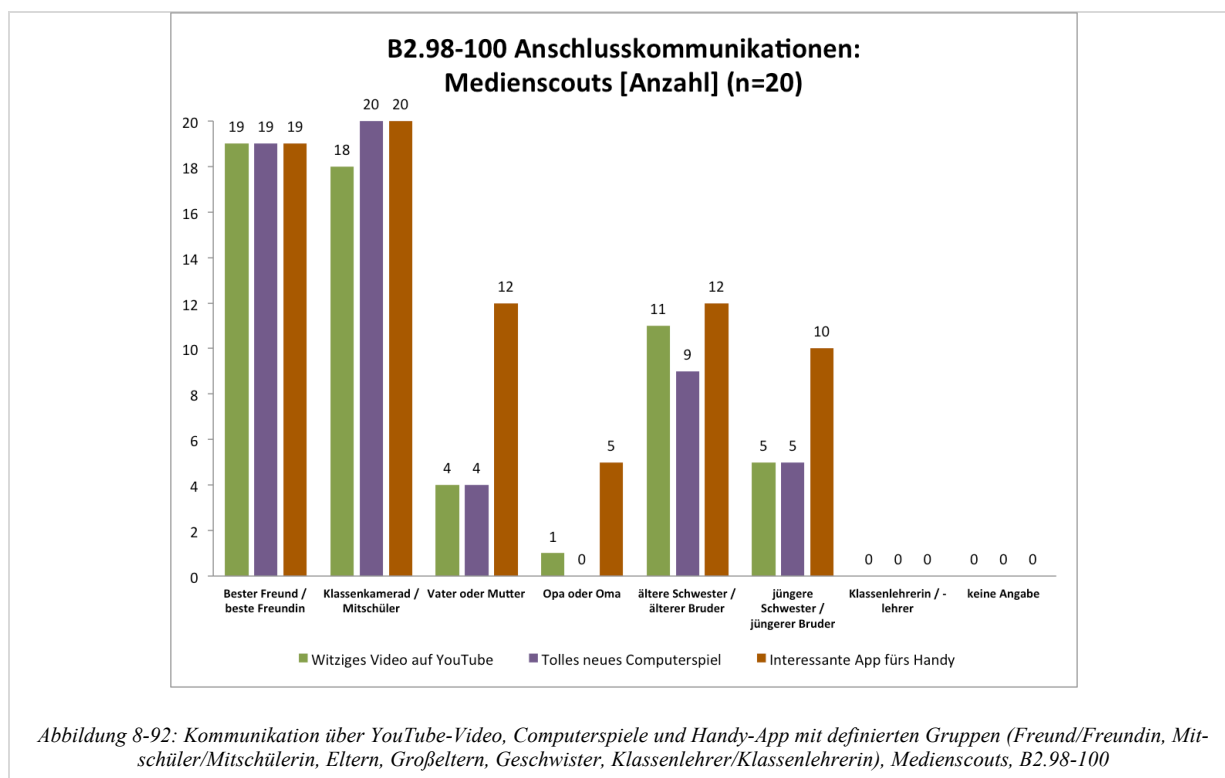
Tabelle 8-123: Deskriptive Statistiken B1.98-100

Das Ergebnis in B1 ist bei den Mediencouts eindeutig zugunsten der Peer-Group (mit 16 bis 19 Angaben bei „Beste Freunde“ und „Klassenkameraden“). Zehn der Mediencouts unterhalten sich über ein „Witziges Video auf YouTube“ mit den Eltern, fünf über eine „Interessante Handy-App“ und vier über „ein tolles neues Computerspiel“. Auch mit den älteren Geschwistern unterhalten sich einige Mediencouts (zehn über „Handy-App“, sechs über „Computerspiel“ und vier über „interessante App“). Die jüngeren Geschwister sind mit maximal drei Nennungen vertreten und damit eher selten Kommunikationspartner über mediale Erfahrungen. Ebenso die Großeltern, mit den Großeltern redet jeweils nur ein Me-

dienscout über die genannten Beispiele. Auffällig ist, dass der Klassenlehrer / die Klassenlehrerin kein geeigneter Kommunikationspartner über mediale Erfahrungen ist und sich niemand der Mediencouts mit ihm / ihr unterhält.

Die Nennungen der Kontrollgruppe korrelieren mit einer Ausnahme es unterhalten sich 26 der 66 Nicht-Mediencouts mit den älteren Geschwistern über ein „witziges Video auf YouTube“. Ansonsten ist auch hier die Peer-Group mit „bester Freund / beste Freundin“ und „Klassenkamerad / Mitschüler“ die häufigste Nennung, gefolgt von den älteren Geschwistern und den Eltern. Die Großeltern werden zu „YouTube-Video“ nicht genannt, zu „Computerspiel“ sechsmal und zu „App“ siebenmal. Die Klassenlehrerin / Klassenlehrer hat hier zwar eine Nennung bei „Computerspiel“ und „App“, ist aber mit dieser Ausnahme für alle Jugendlichen kein geeigneter Kommunikationspartner für mediale Erfahrungen.

Die Fragen wurden im Re-Test B2 nach 15 Monaten erneut erhoben. Hier die grafische Übersicht für die Mediencouts ($n=20$):



Und die Übersicht für die Nicht-Mediencouts ($n=64$):

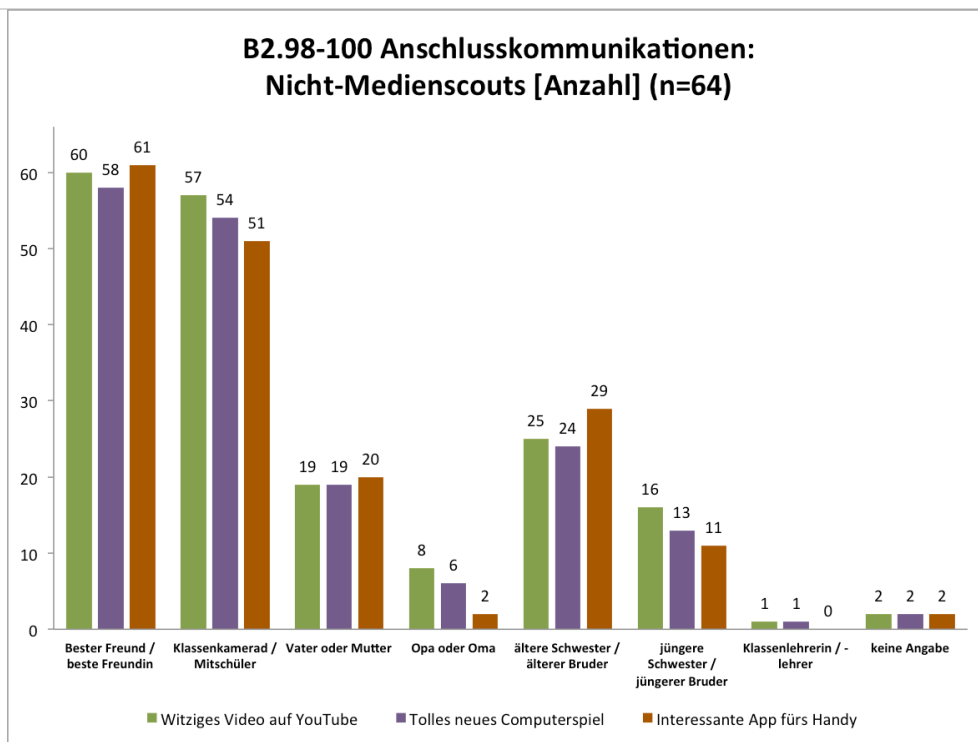


Abbildung 8-93: Kommunikation über YouTube-Video, Computerspiele und Handy-App mit definierten Gruppen (Freund/Freundin, Mitschüler/Mitschülerin, Eltern, Großeltern, Geschwister, Klassenlehrer/Klassenlehrerin), Nicht-Medienscouts, B2.98-100

Die deskriptive Statistik der Fragen B2.98-100 als Tabelle:

B2.98-100 Deskriptive Statistiken					
	N	Mittelwert	Standardabweichung	Minimum	Maximum
Witziges Youtube Video bester Freund	84	,94	,238	0	1
Witziges Youtube Video Klassenkamerad	84	,89	,311	0	1
Witziges Youtube Video Vater Mutter	84	,27	,449	0	1
Witziges Youtube Video Opa Oma	84	,11	,311	0	1
Witziges Youtube Video älterer Bruder Schwester	84	,43	,498	0	1
Witziges Youtube Video jüngerer Bruder Schwester	84	,25	,436	0	1
Witziges Youtube Video Klassenlehrer	84	,01	,109	0	1
Computerspiel bester Freund	84	,92	,278	0	1
Computerspiel Klassenkamerad	84	,88	,326	0	1
Computerspiel Vater Mutter	84	,27	,449	0	1
Witziges Youtube Video Opa Oma	84	,07	,259	0	1
Computerspiel älterer Bruder Schwester	84	,39	,491	0	1
Computerspiel jüngerer Bruder Schwester	84	,21	,413	0	1
Computerspiel Klassenlehrer	84	,01	,109	0	1
App bester Freund	84	,95	,214	0	1
App Klassenkamerad	84	,85	,364	0	1
App Vater Mutter	84	,38	,489	0	1
App Opa Oma	84	,08	,278	0	1
App älterer Bruder Schwester	84	,49	,503	0	1
App jüngerer Bruder Schwester	84	,25	,436	0	1
App Klassenlehrer	84	,00	,000	0	0
Scouts	84	,24	,428	0	1

Tabelle 8-124: Deskriptive Statistiken B2.98-100

Im Fragebogen B2 wurden die (hohen) Werte der Mediencouts aus B1 für die „besten Freunde“ und die „Klassenkameraden“ noch erhöht (auf 19 für alle drei Beispiele „YouTube“, „Computerspiel“ und „App“ für Kommunikation mit dem „besten Freund / der besten Freundin“, auf 20, 20 und 18 bei den „Klassenkameraden“). Die Werte in B1 und B2 für die „Eltern“ sind vergleichbar, wohingegen die Kommunikation mit den Großeltern über "interessante Apps" in B2 mit fünf Mediencouts deutlich höher ist als in B1. Ebenso deutlich wurde die mögliche Kommunikation mit den „älteren Geschwistern“ und auch

„jüngeren Geschwistern“ über ein witziges YouTube-Video erhöht (von vier auf 12 und von drei auf zehn Medienscouts, die dies angaben). Auch in B2 gab kein Medienscout an, sich mit dem Klassenlehrer / der Klassenlehrerin zu unterhalten.

In der Kontrollgruppe (B1 $n=66$; B2 $n=64$) erhöhten sich von B1.98-100 nach B2.98-100 nahezu alle Werte (mit Ausnahme von Kommunikation über „Computerspiel“ mit dem „besten Freund / der besten Freundin“ und den „Großeltern“ sowie alle drei Beispiele mit dem „Klassenlehrer / der Klassenlehrerin“). Hier gab es eine vergleichbare Entwicklung wie bei den Medienscouts, d.h. eine erhöhte Bereitschaft zur Kommunikation über mediale Inhalte mit allen Gruppen, mit Ausnahme von Lehrern, die nach wie vor keine Ansprechpartner waren.

Um die Daten besser vergleichen zu können, zeigt folgende Tabelle die prozentualen Anteile der Nennungen in B1.98-100 und B2.98-100 bei den Medienscouts und Nicht-Medienscouts²¹²:

Anschlusskommunikationen		B1.98-100		B2.98-100		Arithmetisches Mittel
Variablen	Kommunikation über	Medienscouts	Nicht-Medien-scouts	Medienscouts	Nicht-Medien-scouts	
		$n=20$	$n=67$	$n=20$	$n=64$	aller
Bester Freund / Beste Freundin	App	95%	82%	95%	98%	93%
	Computerspiel	85%	82%	95%	94%	89%
	Video	90%	83%	95%	97%	91%
Klassenkamerad / Mitschüler	App	89%	71%	100%	82%	86%
	Computerspiel	95%	68%	100%	87%	88%
	Video	80%	69%	90%	92%	83%
Vater oder Mutter	App	53%	30%	60%	32%	44%
	Computerspiel	20%	23%	20%	31%	24%
	Video	25%	17%	20%	31%	23%
Opa oder Oma	App	5%	0%	25%	3%	8%
	Computerspiel	5%	9%	0%	10%	6%
	Video	5%	11%	5%	13%	9%
ältere Schwester / älterer Bruder	App	21%	39%	60%	47%	42%
	Computerspiel	30%	25%	45%	39%	35%
	Video	50%	34%	55%	40%	45%
jüngere Schwester / jüngerer Bruder	App	16%	6%	50%	18%	23%
	Computerspiel	10%	14%	25%	21%	18%
	Video	15%	15%	25%	26%	20%
Klassenlehrerin / -lehrer	App	0%	0%	0%	0%	0%
	Computerspiel	0%	2%	0%	2%	1%
	Video	0%	2%	0%	2%	1%

Tabelle 8-127: Prozentualer Vergleich der Nennungen in B1.98-100 und B2.98-100

Neben großen Überschneidungen in den Antworten, so bei allen Fragen in der Kommunikation mit den „Lehrerinnen / Lehrern“ (von 0 bis 2%) und bei der Kommunikation über „Computerspiele“ und „YouTube-Videos“ mit den „Großeltern“ (von 0% bis 13%), aber auch umgekehrt eine sehr intensive Kommunikation aller Befragten mit den besten Freunden (von 82% bis 97% bei „Computerspiel“ und „Video“) sowie für die „Eltern“ auf sehr viel geringerem Niveau (von 17% bis 31%), gibt es auch große Unterschiede zwischen Medienscouts und Nicht-Medienscouts.

²¹² Wie oben: Orange markiert sind Abweichungen vom arithmetischen Mittel von mehr als 15%.

Die Unterschiede zwischen der Gruppe der Medienscouts ($n=20$) und Nicht-Medienscouts ($n=67$) in B1 wurden auf statistische Signifikanz geprüft.

Hier die tabellarische Übersicht:

B1.98-100 Mann-Whitney-Test				
	Ränge			
	Scouts	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Witziges_Youtube_Video_bester_Freund	Nicht-Scout	66	42,68	2817,00
	Scout	20	46,20	924,00
	Gesamt	86		
Witziges_Youtube_Video_Klassenkamerad	Nicht-Scout	66	42,32	2793,00
	Scout	20	47,40	948,00
	Gesamt	86		
Witziges_Youtube_Video_Vater_Mutter	Nicht-Scout	66	42,67	2816,00
	Scout	20	46,25	925,00
	Gesamt	86		
Witziges_Youtube_Video_Opa_Oma	Nicht-Scout	66	44,06	2908,00
	Scout	20	41,65	833,00
	Gesamt	86		
Witziges_Youtube_Video_älterer_Bruder_Schwester	Nicht-Scout	66	41,83	2761,00
	Scout	20	49,00	980,00
	Gesamt	86		
Witziges_Youtube_Video_jüngerer_Bruder_Schwester	Nicht-Scout	66	43,52	2872,00
	Scout	20	43,45	869,00
	Gesamt	86		
Witziges_Youtube_Video_Klassenlehrer	Nicht-Scout	66	43,65	2881,00
	Scout	20	43,00	860,00
	Gesamt	86		
Computerspiel_bester_Freund	Nicht-Scout	66	43,03	2840,00
	Scout	20	45,05	901,00
	Gesamt	86		
Computerspiel_Klassenkamerad	Nicht-Scout	66	40,67	2684,00
	Scout	20	52,85	1057,00
	Gesamt	86		
Computerspiel_Vater_Mutter	Nicht-Scout	66	43,77	2889,00
	Scout	20	42,60	852,00
	Gesamt	86		
Witziges_Youtube_Video_Opa_Oma	Nicht-Scout	66	43,91	2898,00
	Scout	20	42,15	843,00
	Gesamt	86		
Computerspiel_älterer_Bruder_Schwester	Nicht-Scout	66	42,92	2833,00
	Scout	20	45,40	908,00
	Gesamt	86		
Computerspiel_jüngerer_Bruder_Schwester	Nicht-Scout	66	43,86	2895,00
	Scout	20	42,30	846,00
	Gesamt	86		
Computerspiel_Klassenlehrer	Nicht-Scout	66	43,65	2881,00
	Scout	20	43,00	860,00
	Gesamt	86		
App_bester_Freund	Nicht-Scout	66	42,68	2817,00
	Scout	20	46,20	924,00
	Gesamt	86		
App_Klassenkamerad	Nicht-Scout	66	42,12	2780,00
	Scout	20	48,05	961,00
	Gesamt	86		
App_Vater_Mutter	Nicht-Scout	66	41,53	2741,00
	Scout	20	50,00	1000,00
	Gesamt	86		
App_Opa_Oma	Nicht-Scout	66	43,00	2838,00
	Scout	20	45,15	903,00
	Gesamt	86		
App_älterer_Bruder_Schwester	Nicht-Scout	66	45,44	2999,00
	Scout	20	37,10	742,00
	Gesamt	86		
App_jüngerer_Bruder_Schwester	Nicht-Scout	66	42,61	2812,00
	Scout	20	46,45	929,00
	Gesamt	86		
App_Klassenlehrer	Nicht-Scout	66	43,50	2871,00
	Scout	20	43,50	870,00
	Gesamt	86		

Tabelle 8-128: Mann-Whitney-Test B1.98-100

B1.98-100 Statistik für Test^a

	Witziges_Youtube_Video_bester_Freund	Witziges_Youtube_Video_Klassenkamerad	Witziges_Youtube_Video_Vater_Mutter	Witziges_Youtube_Video_Opa_Oma	Witziges_Youtube_Video_älterer_Bruder_Schwester	Witziges_Youtube_Video_jüngerer_Bruder_Schwester	Witziges_Youtube_Video_Klassenlehrer	Computerspiel_bester_Freund	Computerspiel_Klassenkamerad	Computerspiel_Vater_Mutter
Mann-Whitney-U	606,000	582,000	605,000	623,000	550,000	659,000	650,000	629,000	473,000	642,000
Wilcoxon-W	2817,000	2793,000	2816,000	833,000	2761,000	869,000	860,000	2840,000	2684,000	852,000
Z	-,863	-1,014	-,834	-,752	-1,343	-,016	-,550	-,470	-2,493	-,256
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,388	,311	,404	,452	,179	,987	,582	,638	,013	,798

a. Gruppenvariable: Scouts

Tabelle 8-129: Statistik für Tests B1.98-100

(Fortführung der Tabelle) B1.98-100 Statistik für Test^a

	Witziges_Youtube_Video_Opa_Oma	Computerspiel_älterer_Bruder_Schwester	Computerspiel_jüngerer_Bruder_Schwester	Computerspiel_Klassenlehrer	App_bester_Freund	App_Klassenkamerad	App_Vater_Mutter	App_Opa_Oma	App_älterer_Bruder_Schwester	App_jüngerer_Bruder_Schwester	App_Klassenlehrer
Mann-Whitney-U	633,000	622,000	636,000	650,000	606,000	569,000	530,000	627,000	532,000	601,000	660,000
Wilcoxon-W	843,000	2833,000	846,000	860,000	2817,000	2780,000	2741,000	2838,000	742,000	2812,000	870,000
Z	-,583	-,514	-,424	-,550	-,863	-1,231	-1,610	-1,817	-1,585	-1,273	,000
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,560	,607	,672	,582	,388	,218	,107	,069	,113	,203	1,000

a. Gruppenvariable: Scouts

Die Gruppen Medienscouts und Nicht-Medienscouts unterscheiden sich in der Variablen „Kommunikation über ein interessantes Computerspiel mit Klassenkameraden“ ($U(20,66)=4473$, $p=.013$) signifikant, in den folgenden Variablen unterscheiden sich die Gruppen statistisch nicht signifikant: „Witziges_Youtube_Video_bester_Freund“ ($U(20,66)=606$, $p=.388$), „Witziges_Youtube_Video_Klassenkamerad“ ($U(20,66)=582$, $p=.311$), „Witziges_Youtube_Video_Vater_Mutter“ ($U(20,66)=605$, $p=.404$), „Witziges_Youtube_Video_Opa_Oma“ ($U(20,66)=623$, $p=.452$), „Witziges_Youtube_Video_älterer_Bruder_Schwester“ ($U(20,66)=550$, $p=.179$), „Witziges_Youtube_Video_jüngerer_Bruder_Schwester“ ($U(20,66)=659$, $p=.987$), „Witziges_Youtube_Video_Klassenlehrer“ ($U(20,66)=650$, $p=.582$), „Computerspiel_bester_Freund“ ($U(20,66)=629$, $p=.638$), „Computerspiel_Vater_Mutter“ ($U(20,66)=642$, $p=.798$), „Witziges_Youtube_Video_Opa_Oma“ ($U(20,66)=633$, $p=.560$), „Computerspiel_älterer_Bruder_Schwester“ ($U(20,66)=622$, $p=.607$), „Computerspiel_jüngerer_Bruder_Schwester“ ($U(20,66)=636$, $p=.672$), „Computerspiel_Klassenlehrer“ ($U(20,66)=650$, $p=.582$), „App_bester_Freund“ ($U(20,66)=606$, $p=.388$), „App_Klassenkamerad“ ($U(20,66)=569$, $p=.218$), „App_Vater_Mutter“ ($U(20,66)=530$, $p=.107$), „App_Opa_Oma“ ($U(20,66)=627$, $p=.069$), „App_älterer_Bruder_Schwester“ ($U(20,66)=532$, $p=.113$), „App_jüngerer_Bruder_Schwester“ ($U(20,66)=601$, $p=.203$) und App_Klassenlehrer ($U(20,66)=660$, $p=1.000$).

Die Unterschiede zwischen der Gruppe der Medienscouts ($n=20$) und Nicht-Medienscouts ($n=64$) in B2 wurden auf statistische Signifikanz geprüft.

Hier die tabellarische Übersicht:

B2. 98-100 Mann-Whitney-Test				
	Ränge			
	Scouts	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Witziges_Youtube_Video_bester_Freund	Nicht-Scout	64	42,38	2712,00
	Scout	20	42,90	858,00
	Gesamt	84		
Witziges_Youtube_Video_Klassenkamerad	Nicht-Scout	64	42,41	2714,00
	Scout	20	42,80	856,00
	Gesamt	84		
Witziges_Youtube_Video_Vater_Mutter	Nicht-Scout	64	43,47	2782,00
	Scout	20	39,40	788,00
	Gesamt	84		
Witziges_Youtube_Video_Opa_Oma	Nicht-Scout	64	43,25	2768,00
	Scout	20	40,10	802,00
	Gesamt	84		
Witziges_Youtube_Video_älterer_Bruder_Schwester	Nicht-Scout	64	40,91	2618,00
	Scout	20	47,60	952,00
	Gesamt	84		
Witziges_Youtube_Video_jüngerer_Bruder_Schwester	Nicht-Scout	64	42,50	2720,00
	Scout	20	42,50	850,00
	Gesamt	84		
Witziges_Youtube_Video_Klassenlehrer	Nicht-Scout	64	42,66	2730,00
	Scout	20	42,00	840,00
	Gesamt	84		
Computerspiel_bester_Freund	Nicht-Scout	64	42,06	2692,00
	Scout	20	43,90	878,00
	Gesamt	84		
Computerspiel_Klassenkamerad	Nicht-Scout	64	40,94	2620,00
	Scout	20	47,50	950,00
	Gesamt	84		
Computerspiel_Vater_Mutter	Nicht-Scout	64	43,47	2782,00
	Scout	20	39,40	788,00
	Gesamt	84		
Witziges_Youtube_Video_Opa_Oma	Nicht-Scout	64	43,44	2780,00
	Scout	20	39,50	790,00
	Gesamt	84		
Computerspiel_älterer_Bruder_Schwester	Nicht-Scout	64	41,75	2672,00
	Scout	20	44,90	898,00
	Gesamt	84		
Computerspiel_jüngerer_Bruder_Schwester	Nicht-Scout	64	42,03	2690,00
	Scout	20	44,00	880,00
	Gesamt	84		
Computerspiel_Klassenlehrer	Nicht-Scout	64	42,66	2730,00
	Scout	20	42,00	840,00
	Gesamt	84		
App_bester_Freund	Nicht-Scout	64	42,53	2722,00
	Scout	20	42,40	848,00
	Gesamt	84		
App_Klassenkamerad	Nicht-Scout	64	40,47	2590,00
	Scout	20	49,00	980,00
	Gesamt	84		
App_Vater_Mutter	Nicht-Scout	64	39,63	2536,00
	Scout	20	51,70	1034,00
	Gesamt	84		
App_Opa_Oma	Nicht-Scout	64	40,31	2580,00
	Scout	20	49,50	990,00
	Gesamt	84		
App_älterer_Bruder_Schwester	Nicht-Scout	64	41,03	2626,00
	Scout	20	47,20	944,00
	Gesamt	84		
App_jüngerer_Bruder_Schwester	Nicht-Scout	64	39,22	2510,00
	Scout	20	53,00	1060,00
	Gesamt	84		
App_Klassenlehrer	Nicht-Scout	64	42,50	2720,00
	Scout	20	42,50	850,00
	Gesamt	84		

Tabelle 8-130: Mann-Whitney-Test B2.98-100

B2.98-100 Statistik für Test ^a										
	Witziges_Youtube_Video_bester_Freund	Witziges_Youtube_Video_Klassenkamerad	Witziges_Youtube_Video_Vater_Mutter	Witziges_Youtube_Video_Opa_Oma	Witziges_Youtube_Video_älterer_Bruder_Schwester	Witziges_Youtube_Video_jüngerer_Bruder_Schwester	Witziges_Youtube_Video_Klassenlehrer	Computerspiel_bester_Freund	Computerspiel_Klassenkamerad	Computerspiel_Vater_Mutter
Mann-Whitney-U	632,000	634,000	578,000	592,000	538,000	640,000	630,000	612,000	540,000	578,000
Wilcoxon-W	2712,000	2714,000	788,000	802,000	2618,000	850,000	840,000	2692,000	2620,000	788,000
Z	-,205	-,118	-,843	-,941	-1,250	,000	-,559	-,614	-1,872	-,843
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,838	,906	,399	,347	,211	1,000	,576	,539	,061	,399

Tabelle 8-131: Statistik für Test B2.98-100

(Fortführung der Tabelle) B2.98-100 Statistik für Test ^a											
	Witziges_Youtube_Video_Opa_Oma	Computerspiel_älterer_Bruder_Schwester	Computerspiel_jüngerer_Bruder_Schwester	Computerspiel_Klassenlehrer	App_bester_Freund	App_Klassenkamerad	App_Vater_Mutter	App_Opa_Oma	App_älterer_Bruder_Schwester	App_jüngerer_Bruder_Schwester	App_Klassenlehrer
Mann-Whitney-U	580,000	592,000	610,000	630,000	638,000	510,000	456,000	500,000	546,000	430,000	640,000
Wilcoxon-W	790,000	2672,000	2690,000	840,000	848,000	2590,000	2536,000	2580,000	2626,000	2510,000	850,000
Z	-1,413	-,596	-,443	-,559	-,057	-2,179	-2,297	-3,071	-1,140	-2,940	,000
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,158	,551	,658	,576	,955	,029	,022	,002	,254	,003	1,000

Die Gruppen Medienscouts und Nicht-Medienscouts unterscheiden sich in der Variablen „App_Klassenkamerad“ ($U(20,64)=510$ $p=.029$), „App_Vater_Mutter“ ($U(20,64)=456$, $p=.022$), „App_Opa_Oma“ ($U(20,64)=500$, $p=.002$) und „App_jüngerer_Bruder_Schwester“ ($U(20,64)=430$, $p=.003$) signifikant, in den folgenden Variablen unterscheiden sich die Gruppen statistisch nicht signifikant: „Witziges_Youtube_Video_bester_Freund“ ($U(20,64)=632$, $p=.838$), „Witziges_Youtube_Video_Klassenkamerad“ ($U(20,64)=634$, $p=.906$), „Witziges_Youtube_Video_Vater_Mutter“ ($U(20,64)=578$, $p=.399$), „Witziges_Youtube_Video_Opa_Oma“ ($U(20,64)=592$, $p=.347$), „Witziges_Youtube_Video_älterer_Bruder_Schwester“ ($U(20,64)=538$, $p=.211$), „Witziges_Youtube_Video_jüngerer_Bruder_Schwester“ ($U(20,64)=640$ $p=.1.000$), „Witziges_Youtube_Video_Klassenlehrer“ ($U(20,64)=612$, $p=.576$), „Computerspiel_bester_Freund“ ($U(20,64)=612$, $p=.539$), „Kommunikation über ein interessantes Computerspiel mit Klassenkameraden“ ($U(20,64)=540$, $p=.061$) „Computerspiel_Vater_Mutter“ ($U(20,64)=578$, $p=.399$), „Witziges_Youtube_Video_Opa_Oma“ ($U(20,64)=580$, $p=.158$), „Computerspiel_älterer_Bruder_Schwester“ ($U(20,64)=592$, $p=.551$), „Computerspiel_jüngerer_Bruder_Schwester“ ($U(20,64)=610$, $p=.658$), „Computerspiel_Klassenlehrer“ ($U(20,64)=630$, $p=.576$), „App_bester_Freund“ ($U(20,64)=638$, $p=.955$), „App_älterer_Bruder_Schwester“ ($U(20,64)=546$, $p=.254$) und App_Klassenlehrer ($U(20,64)=640$, $p=1.000$)

8.2.7.4 B1.105-107 und B2.105-107

Um die Anschlusskommunikationen in ihrer Qualität beschreiben zu können, wurden deren Folgen in Form einer möglichen Beeinflussung durch andere soziale Gruppen erhoben. So wurden mit B1.105-107 und B2.105-107 die Medienscouts ($n=20$) und Nicht-Medienscouts ($n=66$ in B1 und $n=64$ in B2) befragt, wie stark sie auf einer Skala von 0 (gar nicht) bis 10 (total) beim Handy von Freunden, Eltern oder Lehrern beeinflusst werden. Hier dargestellt sind in der grafischen Übersicht die Vergleiche der Medienscouts und der Kontrollgruppe, die Antworten sind auf das arithmetische Mittel berechnet:

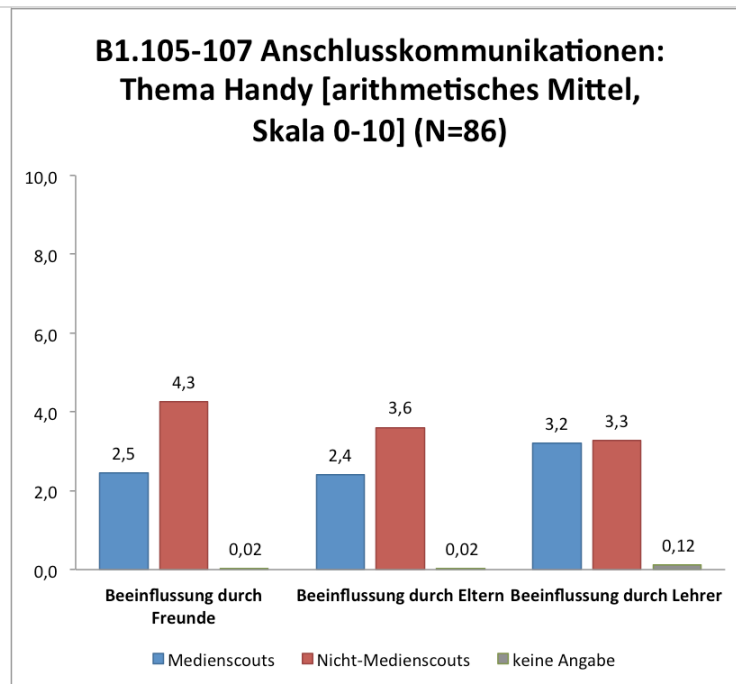


Abbildung 8-94: Beeinflussung beim Thema Handy durch Freunde, Eltern und Lehrer, Vergleich von Medienscouts und Nicht-Medien scouts, B1.105-107

In B1.105-107 ist zu erkennen, dass die Nicht-Medien scouts ($n=66$) sich stärker (Wert von 4,3) durch die Freunde beeinflusst fühlen als die Medienscouts (2,7). Weniger stark ist der Einfluss der Eltern (2,8 bei den Medienscouts, 3,6 bei den Nicht-Medien scouts), aber noch stärker durch die Lehrerinnen und Lehrer (3,7 und 3,3). Damit haben die Lehrerinnen und Lehrer bei den Medienscouts einen noch stärkeren Einfluss beim Thema Handy als die Peer-Group²¹³.

Im Fragebogen B2 wurden die Fragen als B2.105-107 erneut gestellt. Hier die grafische Darstellung des Ergebnisses:

²¹³ Diese auf den ersten Blick unerwartete Beobachtung wird im Kapitel „Diskussion“ besprochen.

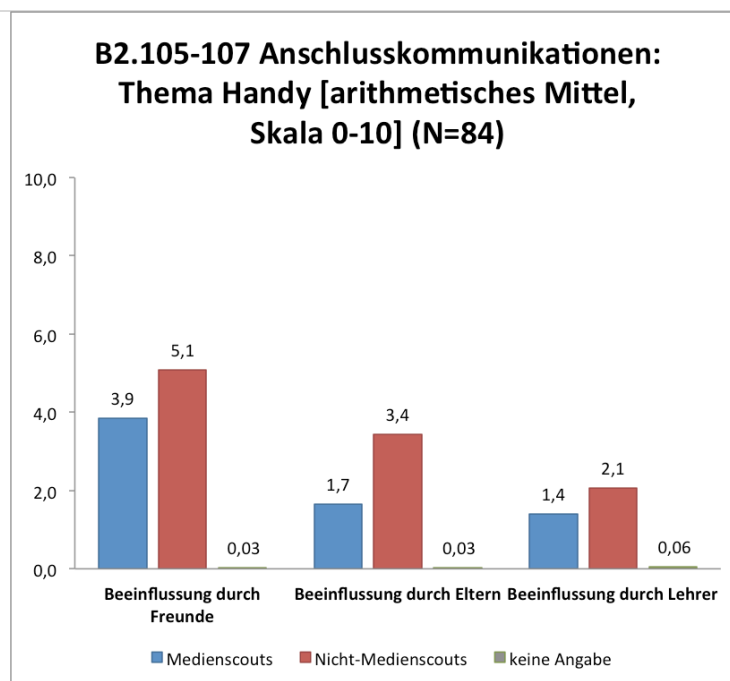


Abbildung 8-95: Beeinflussung beim Thema Handy durch Freunde, Eltern und Lehrer, Vergleich von Medienscouts und Nicht-Medienscouts, B2.105-107

Nach etwa 15 Monaten zeigte sich in B2.105-107, dass die Beeinflussung durch Freunde bei beiden Gruppen stärker wurde (von 2,7 bei den Medienscouts auf 3,9, bei den Nicht-Medienscouts von 4,3 auf 5,1), die Beeinflussung durch die Eltern bei den Nicht-Medienscouts nur sehr leicht zurückging (von 3,6 auf 3,4), bei den Medienscouts allerdings deutlich (von 2,8 auf 1,7). Noch deutlicher war die Entwicklung bei der Beeinflussung durch Lehrer. Hier war der Wert in B1 der Medienscouts mit 3,7 über demjenigen der Nicht-Medienscouts (3,3), in B2 aber deutlich reduziert auf 1,4, allerdings auch bei den Nicht-Medienscouts sank er von 3,3 auf 2,1.

Die Unterschiede der Gruppen „Medienscouts“ und „Nicht-Medienscouts“ wurden auf statistische Signifikanz geprüft. Hier die Übersichten für B1.105-106 und für B1.107:

B1.105-106 Gruppenstatistiken

	Scouts	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Handy_Beeinflussung durch Freunde	Nicht-Scout	65	4,26	2,975	,369
	Scout	20	2,70	2,557	,572
Handy_Beeinflussung durch Eltern	Nicht-Scout	65	3,60	2,800	,347
	Scout	20	2,75	2,770	,619

Tabelle 8-132: Gruppenstatistiken B1.105-106

B1.105-106 Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Handy_Beeinflussung durch Freunde	Varianzen sind gleich	2,784	,099	2,117	83	,037	1,562	,738	,094	3,029
	Varianzen sind nicht gleich			2,295	36,264	,028	1,562	,680	,182	2,941

Handy_Beeinflussung durch Eltern	Varianzen sind gleich	,689	,409	1,190	83	,237	,850	,714	-,570	2,270
	Varianzen sind nicht gleich			1,197	31,888	,240	,850	,710	-,596	2,296

Tabelle 8-133: Test bei unabhängigen Stichproben B1.105-106

B1.107 Statistik für Test ^a	
	Handy_Beeinflussung durch Lehrer
Mann-Whitney-U	500,500
Wilcoxon-W	2211,500
Z	-,979
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,327

Tabelle 8-134: Statistik für Test B1.107

Die Unterschiede in der Variablen „Handy-Beeinflussung durch Freunde“ ($t(85)=2.12$, $p=.037$) ist statistisch signifikant, die Unterschiede in den Variablen „Handy-Beeinflussung durch Eltern“ ($t(85)=1.19$, $p=.237$) und „Handy-Beeinflussung durch Lehrer“ ($U(20,65)=500.5$, $p=.327$) zwischen den Gruppen Medienscouts und Nicht-Medienscouts sind statistisch nicht signifikant.

Die statistische Überprüfung für B2.105-107, wiederum zunächst in Tabellenform:

B2.105 Gruppenstatistiken					
Handy_Beeinflussung durch Freunde	Scouts	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
	Nicht-Scout	64	5,08	2,559	,320
	Scout	20	3,85	2,346	,525

Tabelle 8-135: Gruppenstatistiken B2.105

B2.105 Test bei unabhängigen Stichproben										
		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
Handy_Beeinflussung durch Freunde	Varianzen sind gleich	1,015	,317	1,909	82	,060	1,228	,643	-,052	2,508
	Varianzen sind nicht gleich			1,999	34,330	,054	1,228	,614	-,020	2,476

Tabelle 8-136: Test bei unabhängigen Stichproben B2.105

B2.106-107 Statistik für Test ^a		
	Handy_Beeinflussung durch Eltern	Handy_Beeinflussung durch Lehrer
Mann-Whitney-U	420,000	531,500
Wilcoxon-W	630,000	741,500
Z	-2,396	-1,079
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,017	,281

a. Gruppenvariable: Scouts

Tabelle 8-137: Statistik für Test B2.106-107

Die Unterschiede in der Variablen „Handy-Beeinflussung durch Eltern“ ($U(20,64)=420$, $p=.017$) sind statistisch signifikant, die Unterschiede in den Variablen „Handy-Beeinflussung durch Freunde“ ($t(82)=1.91$, $p=.060$) und „Handy-Beeinflussung durch Lehrer“ ($U(20,64)=531.5$, $p=.281$) zwischen den Gruppen Medienscouts und Nicht-Medienscouts sind statistisch nicht signifikant.

8.2.7.5 C.14

Wie auch bei den anderen Dimensionen von Medienkompetenz wurde mit der Frage C.14 „Wie oft unterhältst du dich mit Freunden über folgende Medien:“ neben der Qualität auch die Quantität in den Anschlusskommunikationen erhoben. Hier die beiden Grafik mit den

Variablen, den Items und den Antworten der Medienscouts ($n=20$) und Nicht-Medienscouts ($n=67$):

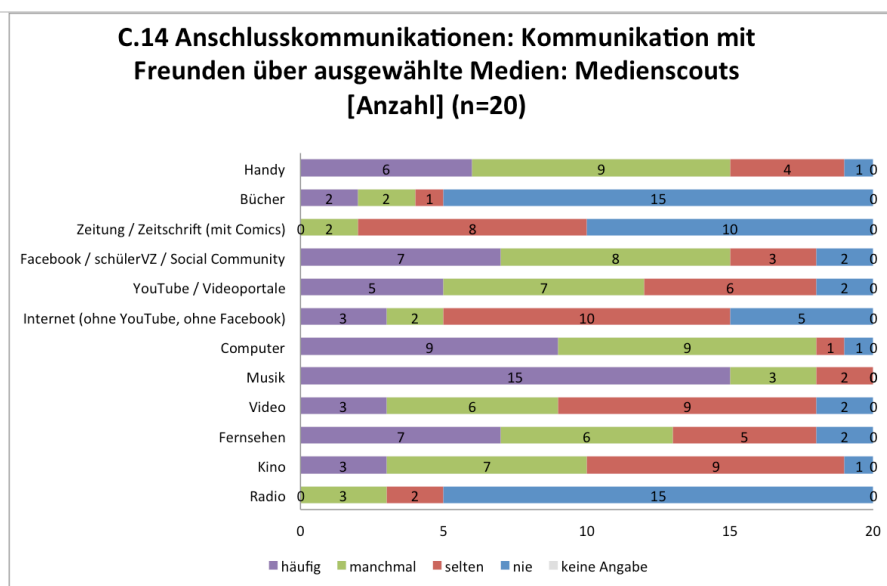


Abbildung 8-96: Kommunikation mit Freunden über ausgewählte Themen, Medienscouts, C.14

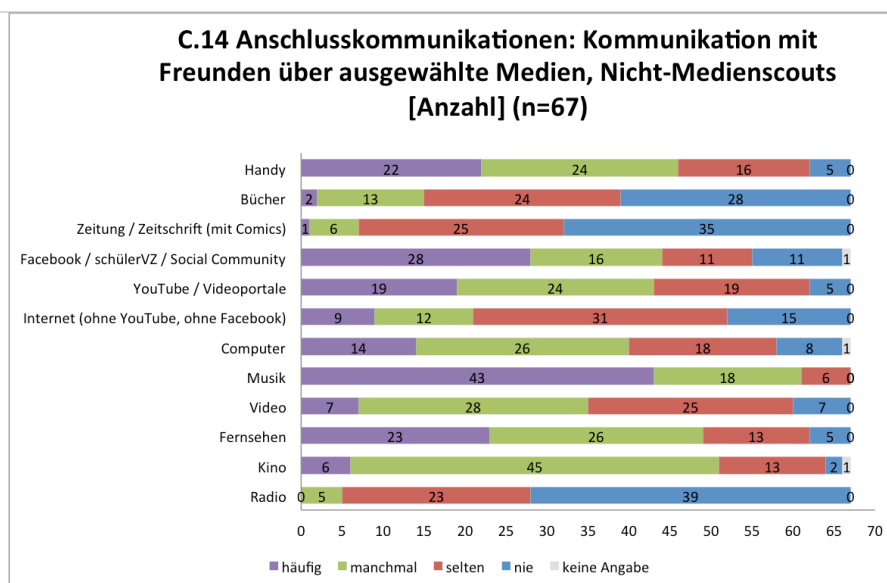


Abbildung 8-97: Kommunikation mit Freunden über ausgewählte Themen, Nicht-Medienscouts, C.14

Die Frage C.14 in der tabellarischen Übersicht der deskriptiven Statistiken:

C.14 Deskriptive Statistiken					
	N	Mittelwert	Standardabweichung	Minimum	Maximum
Radio	87	1,47	,662	1	3
Kino	86	2,78	,676	1	4
Fernsehen	87	2,98	,940	1	4
Video	87	2,52	,833	1	4
Musik	87	3,57	,658	2	4
Computer	86	2,84	,944	1	4
Internet ohne YouTube	87	2,21	,954	1	4
YouTube Videoportale	87	2,83	,930	1	4
Facebook schülerVZ Social Community	86	2,94	1,088	1	4
Zeitungen Zeitschriften	87	1,60	,706	1	4
Bücher	87	1,77	,898	1	4
Handy	87	2,95	,914	1	4

Scout Nicht-Scout	87 ,23 ,423 0 1
-------------------	-------------------------

Tabelle 8-138: Deskriptive Statistiken C.14

Die Medienscouts zeigen in C.14 drei sehr deutliche Ablehnungen (also Medien, über die sie sich nicht mit ihren Freunden unterhalten), so bei „Bücher“ (mit 16 Nennungen von „nie“ plus „selten“), „Zeitungen / Zeitschrift (mit Comics)“ (18) und „Radio“ (17). Auf der anderen Seite der Skala sind die beliebtesten Medien, über die kommuniziert wird (hier zusammengezählt als „häufig“ plus „manchmal“): „Computer“ (18), „Musik“ (18), „Handy“ (17) und „Facebook / schülerVZ / Social Community“ (15). Erstaunlich ist auch der relativ hohe Wert von 15 Ablehnungen für die Variable „Internet (ohne YouTube, ohne Facebook)“, d.h. drei Viertel der Medienscouts gaben an, sich darüber nie oder selten mit Freunden zu unterhalten, während die Anzahl bei „YouTube / Videoportale“ 12 und bei „Facebook / schülerVZ / Social Community“ sogar 15 betrug.

Die Kontrollgruppe der Nicht-Medien-scouts ($n=67$) zeigt ähnliche Ergebnisse. Eine deutliche Ablehnung erfahren ebenfalls „Bücher“ (52 von 67 mit „nie“ plus „selten“), „Zeitung / Zeitschrift (mit Comics)“ (60) und „Radio“ (62). Hier gibt es ebenfalls einen starken Wert für „Internet (ohne YouTube, ohne Facebook)“ von 46 Befragten, die angaben sich darüber nie oder selten mit Freunden darüber zu unterhalten. Die höchste Zustimmung („häufig“ plus „manchmal“) erfahren „Musik“ (61) „Kino“ (51) und „Fernsehen“ (49).

Folgende Tabelle zeigt im Überblick den Vergleich zwischen den Medienscouts und Nicht-Medien-scouts im prozentualen Anteil der Nennungen²¹⁴ (jeweils zusammengefasst „häufig“ und „manchmal“ sowie „selten“ und „nie“):

C.14 Anschlusskommunikationen: Kommunikation mit Freunden über ausgewählte Medien				
Variablen	Medien-scouts	Nicht-Medien-scouts	Medien-scouts	Nicht-Medien-scouts
	$n=20$	$n=67$	$n=20$	$n=67$
	„häufig“ + „manchmal“		„selten“ + „nie“	
Handy	75%	69%	25%	31%
Bücher	20%	22%	80%	78%
Zeitung / Zeitschrift (mit Comics)	10%	10%	90%	90%
Facebook / schülerVZ / Social Community	75%	67%	25%	33%
YouTube / Videoportale	60%	64%	40%	36%
Internet (ohne YouTube, ohne Facebook)	25%	31%	75%	69%
Computer	90%	61%	10%	39%
Musik	90%	91%	10%	9%
Video	45%	52%	55%	48%
Fernsehen	65%	73%	35%	27%
Kino	50%	77%	50%	23%
Radio	15%	7%	85%	93%

Tabelle 8-139: Prozentualer Vergleich der Angaben zwischen Medienscouts und Nicht-Medien-scouts C.14

Beide Gruppen zeigen mit zwei Ausnahmen („Computer“ und „Kino“) eine hohe Übereinstimmung. Die Häufigkeit der Kommunikation über bestimmte Medien ist bei den Medien-scouts- und Nicht-Medien-scouts sehr ähnlich, mit deutlichen Vorlieben für „Handy“, Social Communities und „Musik“, gefolgt von „Fernsehen“ und Videoportalen.

²¹⁴ Abzüglich der 1x „keine Angabe“ bei den Nicht-Medien-scouts in „Facebook / schülerVZ / Social Community“, „Computer“ und „Kino“

Die Unterschiede zwischen den Gruppen Medienscouts ($n=20$) und Nicht-Medienscouts ($n=67$) wurden auf statistische Signifikanz geprüft. Hier die tabellarische Übersicht:

C.14 Mann-Whitney-Test

Ränge				
	Scout Nicht-Scout	<i>N</i>	Mittlerer Rang	Rangsumme
Radio	Nicht-Scout	67	45,24	3031,00
	Scout	20	39,85	797,00
	Gesamt	87		
Kino	Nicht-Scout	66	45,48	3002,00
	Scout	20	36,95	739,00
	Gesamt	86		
Fernsehen	Nicht-Scout	67	44,49	2981,00
	Scout	20	42,35	847,00
	Gesamt	87		
Video	Nicht-Scout	67	44,31	2969,00
	Scout	20	42,95	859,00
	Gesamt	87		
Musik	Nicht-Scout	67	43,05	2884,50
	Scout	20	47,18	943,50
	Gesamt	87		
Computer	Nicht-Scout	66	39,82	2628,00
	Scout	20	55,65	1113,00
	Gesamt	86		
Internet ohne YouTube	Nicht-Scout	67	44,54	2984,00
	Scout	20	42,20	844,00
	Gesamt	87		
YouTube Videoporatele	Nicht-Scout	67	44,57	2986,50
	Scout	20	42,08	841,50
	Gesamt	87		
Facebook schülerVZ Social Community	Nicht-Scout	66	43,43	2866,50
	Scout	20	43,73	874,50
	Gesamt	86		
Zeitungen Zeitschriften	Nicht-Scout	67	43,84	2937,00
	Scout	20	44,55	891,00
	Gesamt	87		
Bücher	Nicht-Scout	67	46,55	3119,00
	Scout	20	35,45	709,00
	Gesamt	87		
Handy	Nicht-Scout	67	43,74	2930,50
	Scout	20	44,88	897,50
	Gesamt	87		

Tabelle 8-140: Mann-Whitney-Test C.14

C.14 Statistik für Test^a

	Radio	Kino	Fernsehen	Video	Musik	Computer
Mann-Whitney- <i>U</i>	587,000	529,000	637,000	649,000	606,500	417,000
Wilcoxon-W	797,000	739,000	847,000	859,000	2884,500	2628,000
Z	-,976	-1,535	-,351	-,226	-,772	-2,616
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,329	,125	,726	,821	,440	,009

a. Gruppenvariable: Scout Nicht-Scout

Tabelle 8-141: Statistik für Test C.14

(Fortführung der Tabelle) C.14 Statistik für Test^a

	Internet ohne YouTube	YouTube Videoporatele	Facebook schülerVZ Social Community	Zeitungen Zeitschriften	Bücher	Handy
Mann-Whitney- <i>U</i>	634,000	631,500	655,500	659,000	499,000	652,500
Wilcoxon-W	844,000	841,500	2866,500	2937,000	709,000	2930,500
Z	-,388	-,407	-,048	-,124	-1,871	-,186
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,698	,684	,961	,902	,061	,852

a. Gruppenvariable: Scout Nicht-Scout

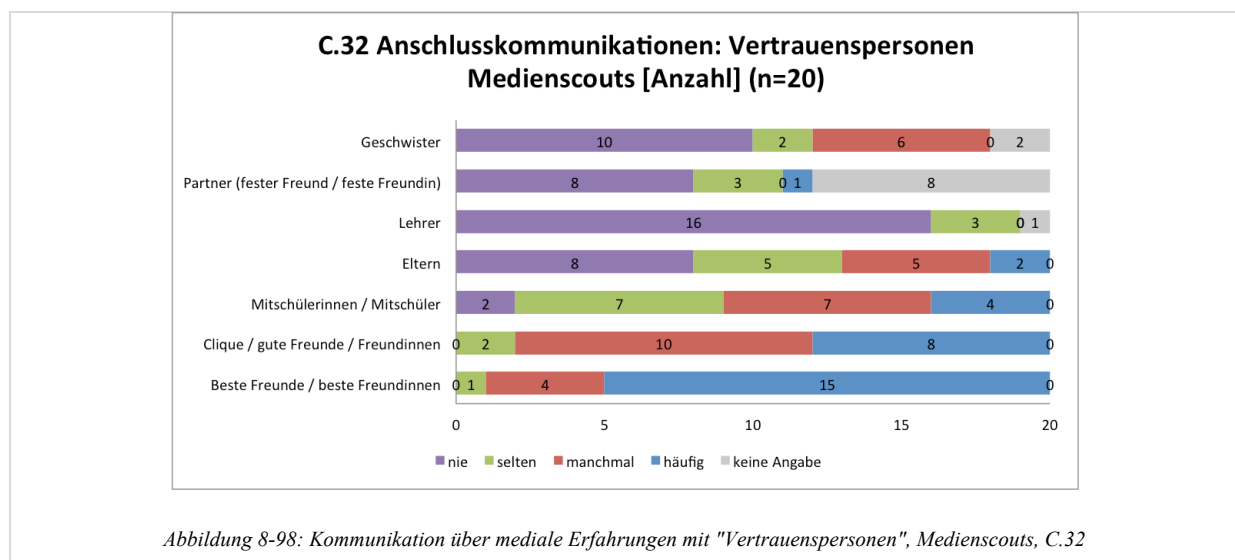
Die Gruppen Medienscouts und Nicht-Medienscouts unterscheiden sich in der Variable „Computer“ ($U(20,67)=417$, $p=.009$) signifikant, in den anderen Variablen „Radio“

($U(20,67)=587$, $p=.329$), „Kino“ ($U(20,67)=529$, $p=.125$), „Fernsehen“ ($U(20,67)=637$, $p=.726$), „Video“ ($U(20,67)=649$, $p=.821$), „Musik“ ($U(20,67)=606.5$, $p=.440$), „Computer“ ($U(20,67)=634$, $p=.698$), „Internet ohne YouTube“ ($U(20,67)=634$, $p=.698$), „YouTube Videoportale“ ($U(20,67)=631.5$, $p=.961$), „Facebook schülerVZ Social Community“ ($U(20,67)=655.5$, $p=.961$), „Zeitungen Zeitschriften“ ($U(20,67)=499$, $p=.061$), „Bücher“ ($U(20,67)=499$, $p=.061$) und „Handy“ ($U(20,67)=652.5$, $p=.852$) unterscheiden sich die Gruppen statistisch nicht signifikant.

8.2.7.6 C.32

Die Frage C.32 verbindet die Erhebungen zu den Anschlusskommunikationen B1.98-100, B2.98.100 und C.14 und ergänzt sie quantitativ, indem sie erfasst, wie oft mit bestimmten Personengruppen über mediale Erfahrungen geredet wird. Sie lautete: „Mit welchen der folgenden Personen redest du darüber, was du im Internet erlebst (das können schöne Dinge sein, aber auch schlechte)?“.

Alle Variablen, Items und die Ergebnisse in der grafischen Darstellung für die Medienscouts ($n=20$) und die Nicht-Medien-scouts ($n=67$):



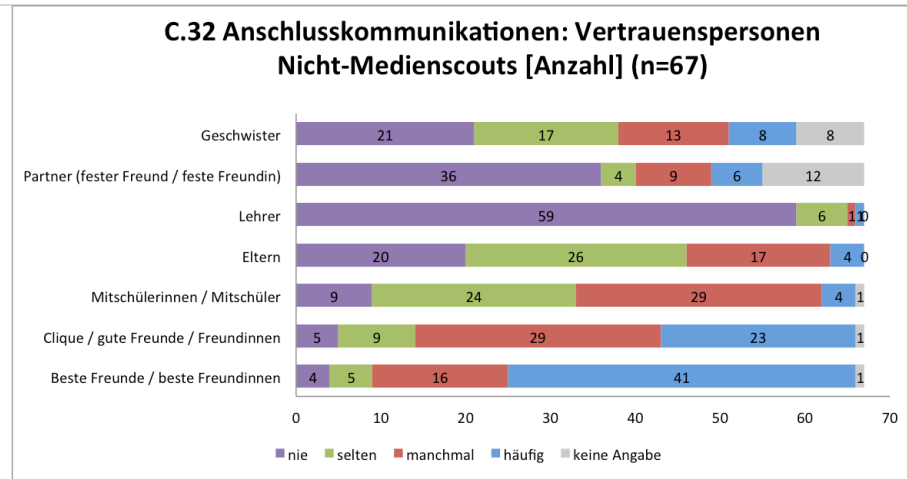


Abbildung 8-99: Kommunikation über mediale Erfahrungen mit "Vertrauenspersonen", Nicht-Medienscouts, C.32

Hier die tabellarische Darstellung der Deskriptivstatistik:

C.32 Deskriptive Statistiken					
	N	Mittelwert	Standardabweichung	Minimum	Maximum
Beste Freundin, bester Freund	86	3,49	,822	1	4
Clique, gute Freunde, Freundinnen	86	3,12	,846	1	4
Mitschülerinnen, Mitschüler	86	2,48	,836	1	4
Eltern	87	2,07	,925	1	4
Lehrer	86	1,16	,482	1	4
Partner, fester Freund, feste Freundin	67	1,69	1,062	1	4
Geschwister	77	2,05	1,037	1	4
Scout Nicht-Scout	87	,23	,423	0	1

Tabelle 8-142: Deskriptive Statistiken C.32

Bei den Medienscouts ist auch hier die Peer-Group mit „Clique / gute Freunde / Freundinnen“, „Beste Freunde / beste Freundinnen“ und „Mitschülerinnen / Mitschüler“ eindeutig die beliebtesten Kommunikationspartner (18 von 20 mit „häufig“ plus „manchmal“ bei Clique, 19 „bei beste Freunde“ und 11 bei „Mitschülerinnen / Mitschüler“). Die mit Abstand unbeliebtesten Gesprächspartner sind auch hier die „Lehrerinnen / Lehrer“ (19 von 20 mit „nie“ plus „selten“), aber auch die „Eltern“ (13) und die „Geschwister“ (12) lehnen mehr als 50% der Medienscouts als Gesprächspartner für Internet-Erfahrungen ab. Deutlich ist auch der Wert bei „Partner (fester Freund / feste Freundin)“, der acht Nennungen mit „keine Angabe“ erhält, was auf die Altersgruppe zurückzuführen sein wird, in der nur wenige bereits einen „festen“ Partner haben.

Auch hier zeigt die Kontrollgruppe der 67 Nicht-Medienscouts ähnliche Werte. Am beliebtesten ist die Peer-Group mit den „besten Freunden“ (57 von 67 Nennungen bei „manchmal“ plus „häufig“), „Clique“ (52) und „Mitschülerinnen / Mitschüler“ (33). Am unbeliebtesten auch hier sind die „Lehrer“ (eine Ablehnung als „nie“ plus „selten“ von 65 der 67 Befragten), gefolgt von den „Eltern“ (46).

Die Unterschiede zwischen den Gruppen Medienscouts ($n=20$) und Nicht-Medienscouts ($n=67$) wurden auf statistische Signifikanz geprüft. Hier zunächst die tabellarische Übersicht:

C.32 Mann-Whitney-Test

Ränge				
	Scout Nicht-Scout	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Beste Freundin, bester Freund	Nicht-Scout	66	42,03	2774,00
	Scout	20	48,35	967,00
	Gesamt	86		
Clique, gute Freunde, Freundinnen	Nicht-Scout	66	42,29	2791,00
	Scout	20	47,50	950,00
	Gesamt	86		
Mitschülerinnen, Mitschüler	Nicht-Scout	66	42,22	2786,50
	Scout	20	47,73	954,50
	Gesamt	86		
Eltern	Nicht-Scout	67	44,34	2970,50
	Scout	20	42,88	857,50
	Gesamt	87		
Lehrer	Nicht-Scout	67	43,18	2893,00
	Scout	19	44,63	848,00
	Gesamt	86		
Partner, fester Freund, feste Freundin	Nicht-Scout	55	34,36	1890,00
	Scout	12	32,33	388,00
	Gesamt	67		
Geschwister	Nicht-Scout	59	40,69	2401,00
	Scout	18	33,44	602,00
	Gesamt	77		

Tabelle 8-143: Mann-Whitney-Test C.32

C.32 Statistik für Test^a

	Beste Freundin, bester Freund	Clique, gute Freunde, Freundinnen	Mitschülerinnen, Mitschüler	Eltern	Lehrer	Partner, fester Freund, feste Freundin	Geschwister
Mann-Whitney-U	563,000	580,000	575,500	647,500	615,000	310,000	431,000
Wilcoxon-W	2774,000	2791,000	2786,500	857,500	2893,000	388,000	602,000
Z	-1,176	-,883	-,922	-,239	-,386	-,388	-1,266
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,240	,377	,356	,811	,699	,698	,205

a. Gruppenvariable: Scout Nicht-Scout

Tabelle 8-144: Statistik für Test C.32

Die Gruppen Medienscouts und Nicht-Medienscouts unterscheiden sich in den Variablen „Beste Freundin, bester Freund“ ($U(20,66)=563$, $p=.240$), „Clique“, „gute Freunde, Freundinnen“ ($U(20,66)=580$, $p=.377$), „Mitschülerinnen, Mitschüler“ ($U(20,66)=575.5$, $p=.356$), „Eltern“ ($U(20,67)=647.5$, $p=.811$), „Lehrer“ ($U(19,67)=615$, $p=.699$), „Partner, fester Freund, feste Freundin“ ($U(20,67)=310$, $p=.698$), „Geschwister“ ($U(20,67)=431$, $p=.205$) nicht signifikant.

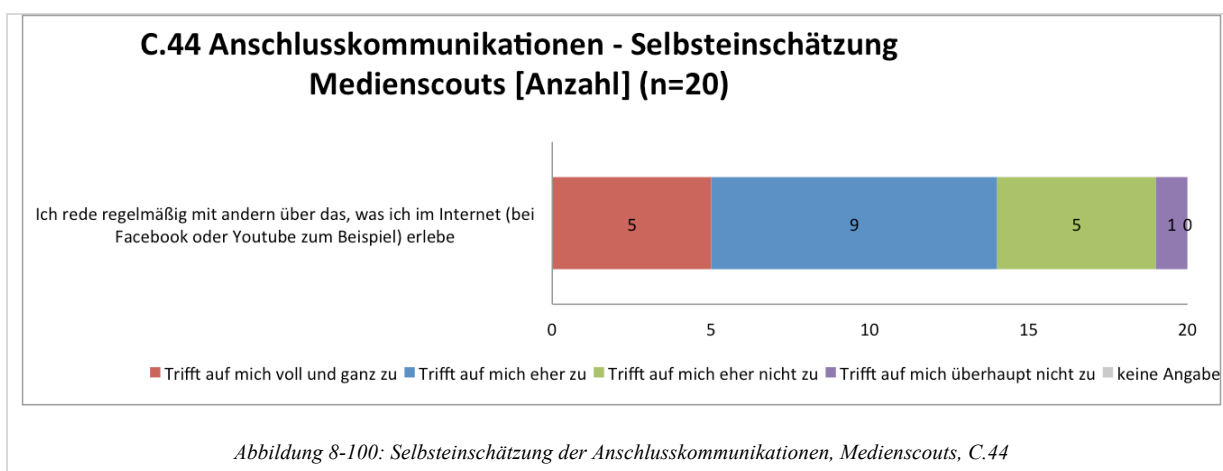
8.2.7.7 T02

Ein typisches Zitat zu Anschlusskommunikationen machte die Schülerin W03 im Text T02 (Klausur „Ich in der digitalen Welt“):

W03: Bei You Tube gucke ich mir auch manchmal lustige Sachen an, die mir meine Freundinnen in der Schule gesagt haben.

8.2.7.8 C.44

Wie in jeder Dimension wurde auch hier mit C.44 die Selbsteinschätzung direkt erfragt. Hier in der Übersicht:



Zu sehen ist, dass knapp drei Viertel der Mediencouts angeben, regelmäßig mit anderen über ihre medialen Erfahrungen zu unterhalten. Nur ein einziger lehnt dies mit „Trifft auf mich überhaupt nicht zu“ deutlich ab.

8.2.7.9 T17

Ein weitere Beobachtung, die in weiterem Sinne die Dimension Anschlusskommunikation berührt, ist, dass die Jugendlichen eine ständige Erreichbarkeit über digitale Medien als selbstverständlich erachten. Typisch sind folgende Äußerungen im Text T17 (Tagebuch zum Projekt Handyfasten):

W07: „Für meine Freunde möchte ich Tag und Nacht eigentlich immer erreichbar sein, deshalb wäre es sehr blöd wenn ich dann nachts nicht merken würde, wenn mich zum Beispiel eine gute Freundin anruft und mit mir sprechen möchte. Genauso ist es auch Tagsüber, da finde ich es sehr doof, wenn ich jemanden anrufe und er nicht dran geht oder wenn ich jemandem schreibe und er mir nicht relativ schnell antwortet. Ich glaube, dass meine Freunde das genauso sehen und deshalb möchte ich dann bei ihnen nicht die sein, die den Anruf nicht annimmt oder nicht schnell zurück schreibt.“

W01: „Nachts kann eine Freund/in ja einen Notfall haben und dann muss ich ja für sie erreichbar sein, egal wie spät es ist. Ich möchte ja schließlich auch wenn ich Hilfe brauche jemanden erreichen können, egal um welche Uhrzeit es sich handelt. Es kommt mir so vor als würde man die Verbindung zur Außenwelt kappen (jetzt mal Extremes ausgedrückt).“

W02: „Eigentlich fiel es mir nicht so schwer mein Handy auszumachen, weil ich mich mit anderen Medien beschäftigt habe und so mit Freunden in Kontakt geblieben bin.“

Doch gibt es auch andere Beispiele, wie M02 im gleichen Text:

M02: „Ich finde es nicht gut, wenn man permanent zu erreichen ist, da man dann nie seine Ruhe hat. Man kann auch einfach mal nicht erreichbar sein, es wird doch nichts Weltbewegendes passieren.“

8.2.7.10 Hypothesenüberprüfung

Diese Hypothese konnte bestätigt werden. Bei den Mediencouts waren reflektierte Anschlusskommunikationen festzustellen.

8.2.8 Hypothese 8: Vergleich mit der Kohorte des Jahrgangs

Laut Hypothese 8 wird erwartet, dass sich eine verbesserte Medienkompetenz im Mittel der untersuchten 20 Schülerinnen und Schüler im Laufe der Ausbildung im Vergleich zu den Mitschülerinnen / Mitschülern der gleichen Kohorte (Jahrgangsstufe) ohne Medienscouts-Ausbildung, der sich in einem positiven Zusammenhang zwischen beiden Gruppen in allen Dimensionen zeigt. Sie wird im Folgenden anhand folgender Erhebungen und folgender Variablen untersucht:

- (den Beschreibungen in den Hypothesen 1 bis 7),

In der Hypothese 8 wird die positive Entwicklung der Medienscouts im Vergleich mit der Kohorte formuliert. Um die Unterschiede zwischen den Medienscouts ($n=20$) und der Kontrollgruppe der Schülerinnen und Schüler der selben Jahrgangsstufe (im Fragebogen A $n=16$, B1 $n=66$, C $n=67$ und B2 $n=64$) beschreiben zu können, wurden im Untersuchungszeitraum neben den rein inhaltlichen Beschreibungen von Medienkompetenz folgende Daten erhoben:

- A.7, der Beschreibung der Zugehörigkeit zu einer Clique,
- C.41 und C.42, der Anzahl sehr guter Freunde / Freundinnen und der Zugehörigkeit zu einer Clique und
- A.11, der Medienausstattung in den Haushalten, in denen die Medienscouts wohnen,
- C.26, der Quantität der Mediennutzung für ausgewählte Medien,
- C.6, einer Abfrage zu sozialen Aspekten des Freizeitverhalten und
- C.7, einer Abfrage zu qualitativen Aspekten des Freizeitverhaltens,
- C.10, der Erhebung des allgemeinen Technik-Interesses der Medienscouts,
- C.25, dem allgemeinen Themeninteresse,
- C.24, der qualitativen Bewertung der Themen nach Wichtigkeit für die Jugendlichen und

- wie in den Hypothesen 1-7 jeweils zu den einzelnen Hypothese - wurden hier alle im Zusammenhang wiederholt als:

- C.44, der Selbsteinschätzung aller Dimensionen von Medienkompetenz durch die Medienscouts.

8.2.8.1 Hypothesen 1-7

Die inhaltlichen Vergleiche der Dimensionen von Medienkompetenz zwischen den Medienscouts und den Nicht-Medienscouts sind jeweils dort geführt (s.o.).

8.2.8.2 A.7

Um die Ergebnisse der Peer-Aspekte in den Hypothesen 1-7 besser beschreiben zu können, wurde mit der Frage A.7 die Zugehörigkeit zu einer Gruppe mit der Frage: „Gehörst du zu einer festen Gruppe (Clique), in der jeder jeden gut kennt uns so manche gemeinsame Aktionen laufen?“ erhoben. Das Ergebnis in der grafischen Darstellung für die Medienscouts ($n=20$) und Nicht-Medienscouts ($n=16$):

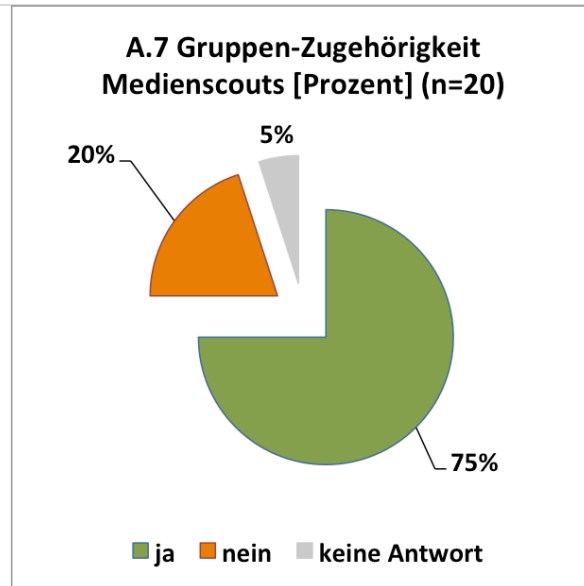


Abbildung 8-101: Gruppenzugehörigkeit Medienscouts A.7 [Prozent]

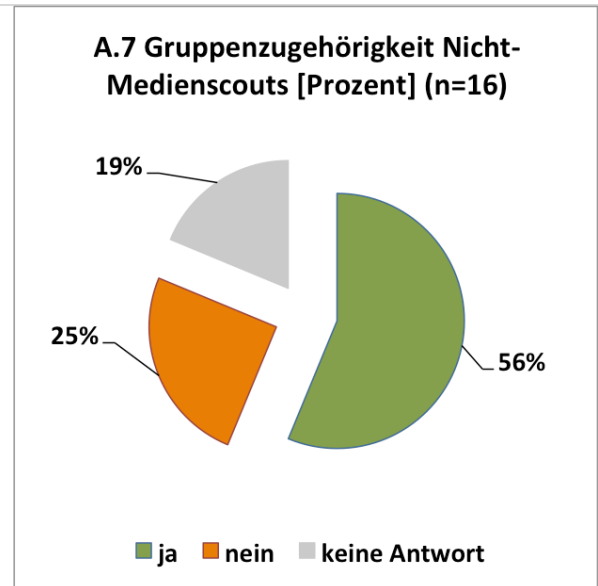


Abbildung 8-102: Gruppenzugehörigkeit Nicht-Medienscouts A.7 [Prozent]

15 Medienscouts (75%) bejahten die Frage, vier (20%) nicht und einmal blieb diese Frage unbeantwortet. In der Kontrollgruppe der Nicht-Medienscouts ($n=16$) waren neun Befragte (56%) Teil einer Clique, vier (25%) nicht und drei (19%) gaben keine Antwort.

Die Unterschiede zwischen den Gruppen wurden auf statistische Signifikanz geprüft. Hier die Übersicht als Tabelle:

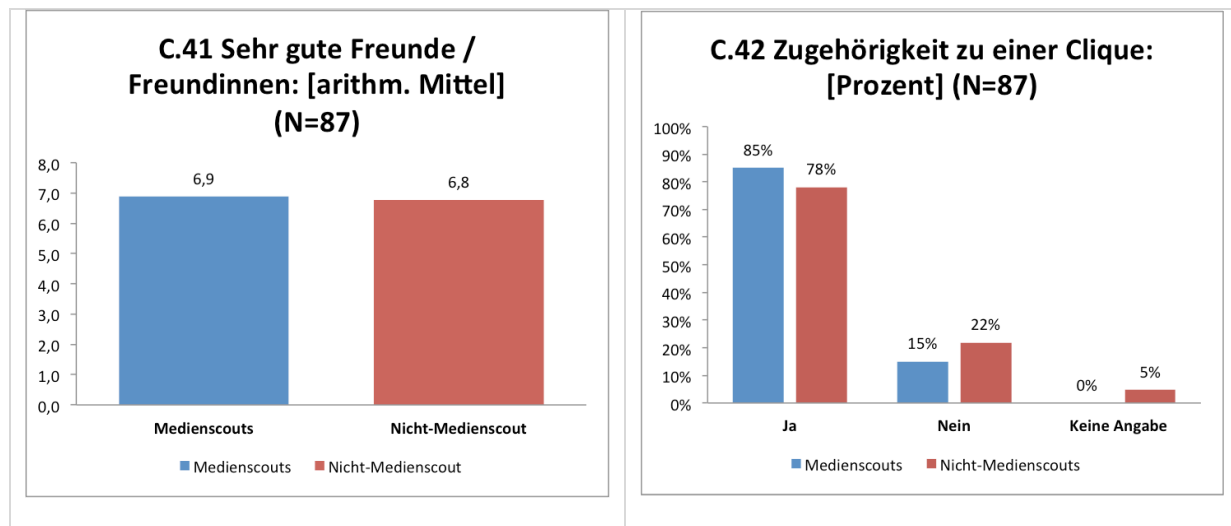
A.7 Chi-Quadrat-Test				
A.7	Anzahl der gültigen Fälle	Chi-Quadrat nach Pearson	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)
Gruppenzugehörigkeit	32	,389	1	,533

Tabelle 8-145: Chi-Quadrat-Test A.7

Die Unterschiede zwischen den Ergebnissen von Medienscouts ($n=20$) und Nicht-Medienscouts ($n=16$) in der Variablen „Gruppenzugehörigkeit“ ($\chi^2(1, N=32)=.39, p=.533$) sind statistisch nicht signifikant.

8.2.8.3 C.41-42

Im Fragebogen C wurde die Frage nach der Cliquen-Zugehörigkeit erneut gestellt (C.42) und um die Abfrage sehr guter Freunde / Freundinnen erweitert (C.41). Damit konnten die Daten aus dem ersten Fragebogen A zu Beginn der Untersuchung mit der größeren Stichprobe in Kontrollgruppe von $n=67$ verglichen werden. Hier die Übersicht der Ergebnisse in zwei Grafiken:



Die Ergebnisse in der Übersicht:

C.41 Gruppenstatistiken					
C.41	Scout Nicht-Scout	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Anzahl Freunde	Nicht-Scout	65	6,77	5,153	,639
	Scout	17	6,88	4,973	1,206

Tabelle 8-146: Gruppenstatistiken C.41

Es ist zu erkennen, dass es nur sehr geringe Unterschiede zwischen den Gruppen Medienscouts ($n=20$) und Nicht-Medienscouts ($n=67$) in C.41 in der Anzahl der „sehr guten Freunde / Freundinnen“ gab. Auch in C.42 der Abfrage der „Zugehörigkeit zu einer Clique“ unterscheiden sich die beiden Gruppen nur geringfügig. Bei den Medienscouts sind es 85%, die sich als Teil einer Clique bezeichnen, bei Nicht-Medienscouts sind es 78%.

Die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen wurden auf statistische Signifikanz getestet. Hier die tabellarische Übersicht:

C.41 Statistik für Test ^a	
	Anzahl Freunde
Mann-Whitney-U	547,500
Wilcoxon-W	2692,500
Z	-,058
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,954

a. Gruppenvariable: Scout Nicht-Scout

Tabelle 8-147: Statistik für Test C.41

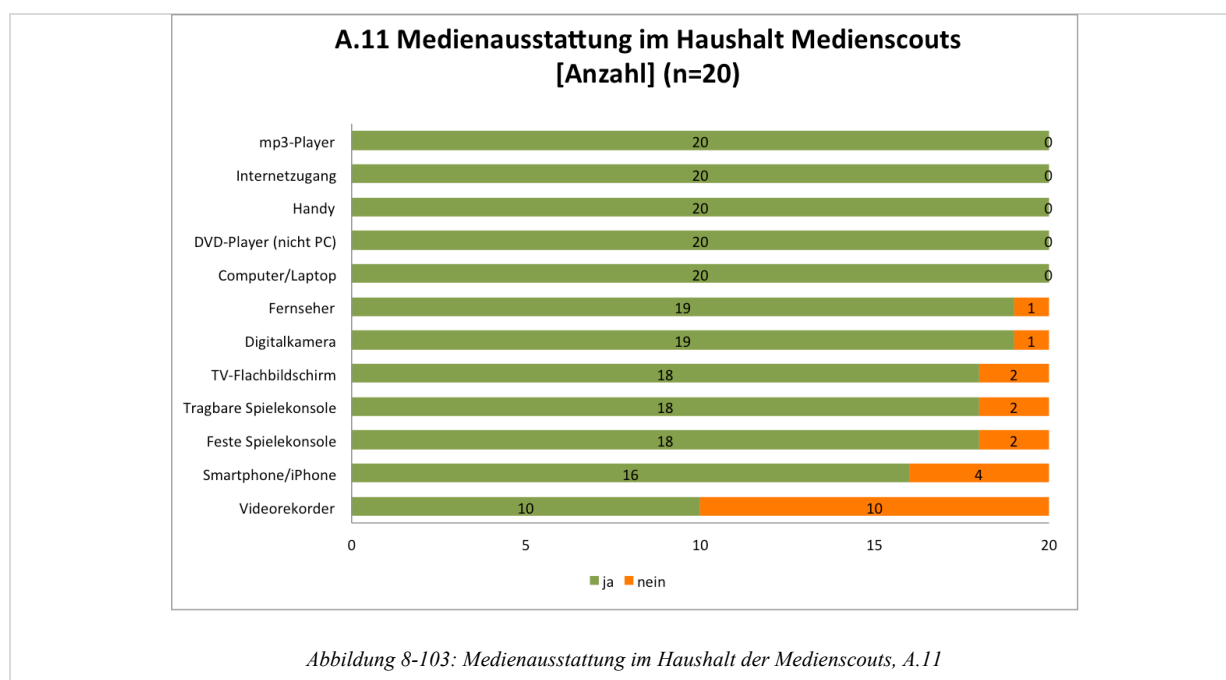
C.42 Chi-Quadrat-Tests				
C.42	Anzahl der gültigen Fälle	Chi-Quadrat nach Pearson	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)
Cliquenzugehörigkeit	84	,446	1	,504

Tabelle 8-148: Chi-Quadrat-Test C.42

Die Gruppen Medienscouts und Nicht-Medienscouts unterscheiden sich in den Variablen „Anzahl sehr guter Freunde / Freundinnen“ ($U(17,65)=547.5$, $p=.954$) und „Zugehörigkeit zu einer Clique“ ($\chi^2(1, N=84)=.45$, $p=.504$) nicht signifikant.

8.2.8.4 A.11

In A.11 wurde die Medienausstattung im Haushalt der Medienscouts erhoben, um beschreiben zu können, inwieweit sie auch in ihrer Freizeit Zugang zu technischen Medien haben. Die Übersicht aller Variablen in grafischer Form:



Wie zu sehen ist, kann man bei vielen Medien (mp3-Player, Internetzugang, Handy, DVD-Player, Computer und Laptop) von einer Vollversorgung sprechen. Auch bei den anderen hier genannten Medien gab es mit Ausnahme des Videorekorders²¹⁵ nur eine geringe Anzahl an Haushalten ohne. Bei der Angabe zu Smartphone/iPhone kann der Verfasser aus der Beobachtung angeben, dass sich dieser Wert auf 100% zum Ende der Untersuchung, also von Mitte 2011 bis Mitte 2013 steigerte. Anders ausgedrückt: Alle Medienscouts hatten Mitte 2013 ein Smartphone.

8.2.8.5 C.26

Um die beiden Gruppen Medienscouts ($n=20$) und Nicht-Medien-scouts ($n=67$) in der Quantität ihrer Mediennutzung beschreiben zu können, wurde sie mit C.26 etwa zur Halbzeit der Untersuchung erhoben. Hier die Grafik mit den Variablen, den Items und den Nennungen der Medienscouts und der Nicht-Medien-scouts:

²¹⁵ Mutmaßlich verstehen auch die Jugendlichen hierunter ein Magnetbandaufzeichnungsgerät wie z.B. einen VHS-Rekorder o.ä., wobei ein Festplatten-Rekorder eher unter diesem Namen bekannt ist.

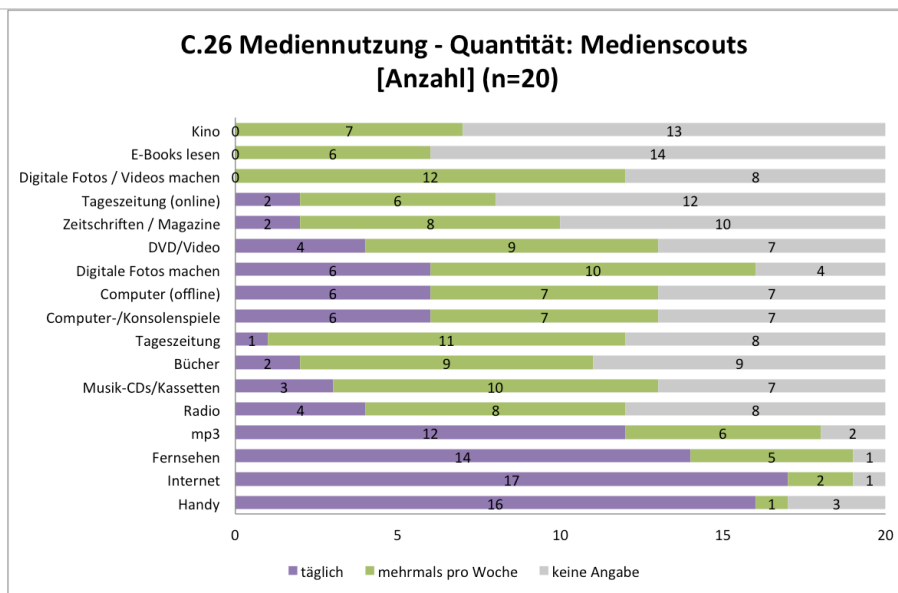


Abbildung 8-104: Mediennutzung Medienscouts, Quantität, C.26

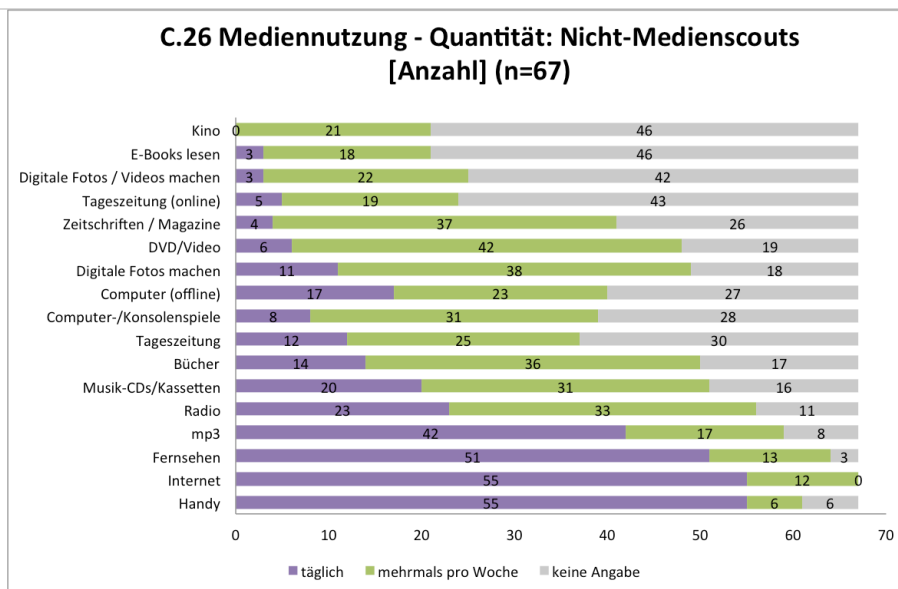


Abbildung 8-105: Mediennutzung Nicht-Medienscouts, Quantität, C.26

Man kann erkennen, dass die Mediennutzung vor allem mit "Handy", "Internet", "Fernsehen" gefolgt von "mp3" bei der Mehrheit der Medienscouts ($n=20$) täglich stattfand. Rechnet man die Ergebnisse für "täglich" und "mehrmals pro Woche" zusammen, so ergibt sich insgesamt eine sehr intensive Mediennutzung mit diesen Medien. Damit unterschieden sich die Medienscouts kaum von der Kontrollgruppe Nicht-Medienscouts ($n=67$). Hier findet man eine ähnlich hohe Quantität in der Mediennutzung pro Tag / mehrmals pro Woche. Die Unterschiede zwischen den Gruppen Medienscouts ($n=20$) und Nicht-Medienscouts ($n=67$) wurden auf statistische Signifikanz überprüft. Hier die Übersicht in tabellarischer Form:

C.26 Chi-Quadrat-Tests²¹⁶

C.26	Anzahl der gültigen Fälle	Chi-Quadrat nach Pearson	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)
Handy	78	,254	1	,614
Internet	86	,592	1	,442
Fernsehen	83	,311	1	,577
mp3	78	,440	2	,803
Radio	68	,247	1	,619
Musik	64	1,172	1	,279
Bücher	62	,674	2	,714
Tageszeitung	48	2,339	1	,126
Computerspiele offline	52	3,258	1	,071
Computer offline	53	0,53	1	,817
Digitale Fotos	65	1,415	1	,234
DVD / Video	61	2,491	1	,114
Zeitschriften / Magazine	51	,813	1	,367
Tageszeitung online	32	,061	1	,805
Digitale Videos	38	2,063	2	,356
E-Books	27	,964	1	,326
Kino	(wurde nicht berechnet, da SPSS dies als Konstante behandelte)			

Eine statistische Signifikanz zwischen den Ergebnissen von Medienscouts und Nicht-Medienscouts in den Variablen „Handy“ ($\chi^2(1, N=78)=.25, p=.614$), „Internet“ ($\chi^2(1, N=86)=.59, p=.442$), „Fernsehen“ ($\chi^2(1, N=83)=.31, p=.577$), „mp3“ ($\chi^2(2, N=78)=.44, p=.803$), „Radio“ ($\chi^2(1, N=68)=.25, p=.619$), „Musik“ ($\chi^2(1, N=64)=1.17, p=.279$), „Bücher“ ($\chi^2(2, N=62)=.67, p=.714$), „Tageszeitung“ ($\chi^2(1, N=48)=2.34, p=.126$), „Computerspiele offline“ ($\chi^2(1, N=52)=3.26, p=.071$), „Computer offline“ ($\chi^2(1, N=53)=0.53, p=.817$), „Digitale Fotos“ ($\chi^2(1, N=65)=1.41, p=.234$), „DVD / Video“ ($\chi^2(1, N=61)=2.49, p=.114$), „Zeitschriften / Magazine“ ($\chi^2(1, N=51)=.81, p=.367$), „Tageszeitung online“ ($\chi^2(1, N=32)=.061, p=.805$), „Digitale Videos“ ($\chi^2(2, N=38)=2.06, p=.356$), „E-Books“ ($\chi^2(1, N=27)=.96, p=.326$) liegt nicht vor.

8.2.8.6 C.6

Um die Peer-Aspekte auch im Freizeitverhalten im Vergleich von Medienscouts und der Kontrollgruppe beschreiben zu können, wurden mit der Frage C.6 soziale Aspekte des Freizeitverhaltens erhoben. Die Frage lautete „Mit wem verbringst du deine Freizeit?“ (C.6). Alle Ergebnisse in der grafischen Übersicht:

²¹⁶ Hier wie im folgenden sind der Übersichtlichkeit halber nur die wichtigsten Ergebnisse dargestellt. Die vollständige Analyse findet sich im Anhang.

C.6 Freizeit in Gesellschaft: Medienscouts [Anzahl] (n=20)

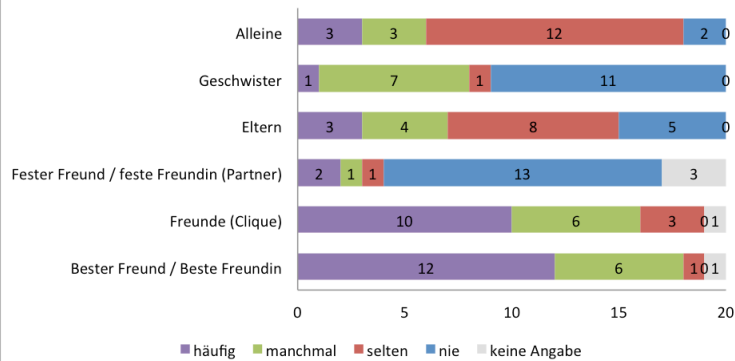


Abbildung 8-106: Freizeit in Gesellschaft – Medienscouts, C.6

C.6 Freizeit in Gesellschaft: Nicht-Medienscouts [Anzahl] (n=67)

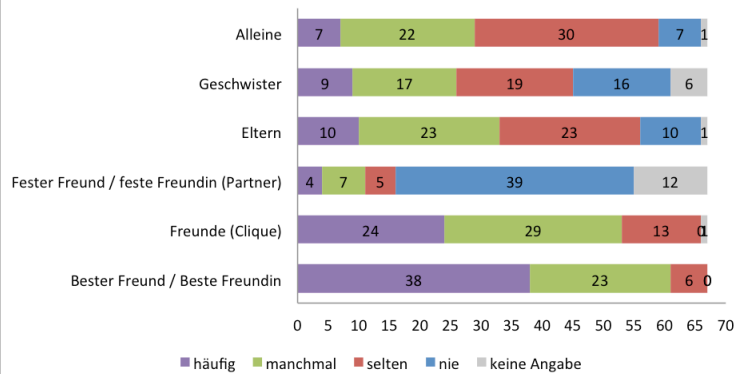


Abbildung 8-107: Freizeit in Gesellschaft - Nicht-Medienscouts, C.6

Die Frage C.6 in der Deskriptivstatistik in Form einer Tabelle:

	N	Mittelwert	Standardabweichung	Minimum	Maximum
Bester Freund	86	3,50	,646	2	4
Freund	85	3,21	,742	2	4
Fester Freund	72	1,56	,991	1	4
Eltern	86	2,44	,953	1	4
Geschwister	81	2,21	1,045	1	4
Alleine	86	2,42	,833	1	4
Scout Nicht-Scout	87	,23	,423	0	1

Tabelle 8-149: Deskriptive Statistiken C.6

Wie erwartet stellen die Freunde (als „Freunde (Clique)“ oder „beste Freundin / bester Freund“) die stärkste Gruppe (16 und 18 Nennungen von 20 als „häufig“ plus „manchmal“) derjenigen, mit denen die Medienscouts ($n=20$) ihre Freizeit verbringen, gefolgt von den Geschwistern (acht Nennungen). Damit sind die Medienscouts typisch in ihrer Altersgruppe, denn der Vergleich mit den Daten der Kontrollgruppe ergibt ähnliche Ergebnisse, auch hier ist die Gruppe der Peers in der Freizeit am wichtigsten (mit 53 Nennungen für „Freunde (Clique)“ als „häufig“ plus „manchmal“ von 67 und mit 62 Nennungen für „Bes-

ter Freund / beste Freundin“). Geringfügige Unterschiede gibt es jedoch bei der Nennung „alleine“ und „Eltern“. Die Medienscouts nannten nur sechsmal und damit zu 30%, dass sie ihre Freizeit häufig oder manchmal alleine verbringen, bei den Nicht-Medienscouts betrug dieser Wert 29x, d.h. 43%. Bei der Antwort „Eltern“ betrugen diese Werte siebenmal (35%) bei den Medienscouts und 33x (49%) bei den Nicht-Medienscouts.

Die Unterschiede zwischen den Gruppen wurden auf statistische Signifikanz überprüft. Hier zunächst in der tabellarischen Übersicht:

C.6 Mann-Whitney-Test				
		Ränge		
	Scout Nicht-Scout	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Bester Freund	Nicht-Scout	67	42,79	2867,00
	Scout	19	46,00	874,00
	Gesamt	86		
Freund	Nicht-Scout	66	41,52	2740,50
	Scout	19	48,13	914,50
	Gesamt	85		
Fester Freund	Nicht-Scout	55	36,85	2026,50
	Scout	17	35,38	601,50
	Gesamt	72		
Eltern	Nicht-Scout	66	45,05	2973,00
	Scout	20	38,40	768,00
	Gesamt	86		
Geschwister	Nicht-Scout	61	43,22	2636,50
	Scout	20	34,23	684,50
	Gesamt	81		
Alleine	Nicht-Scout	66	44,37	2928,50
	Scout	20	40,63	812,50
	Gesamt	86		

Tabelle 8-150: Mann-Whitney-Test C.6

C.6 Statistik für Test ^a						
	Bester Freund	Freund	Fester Freund	Eltern	Geschwister	Alleine
Mann-Whitney-U	589,000	529,500	448,500	558,000	474,500	602,500
Wilcoxon-W	2867,000	2740,500	601,500	768,000	684,500	812,500
Z	-,565	-1,109	-,320	-1,091	-1,547	-,635
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,572	,267	,749	,275	,122	,525

a. Gruppenvariable: Scout Nicht-Scout

Tabelle 8-151: Statistik für Test C.6

Die Gruppen Medienscouts und Nicht-Medienscouts unterscheiden sich in den Variablen „Bester Freund“ ($U(19,67)=598$, $p=.572$), „Freund“ ($U(19,66)=529.5$, $p=.572$), „Fester Freund“ ($U(17,55)=448.5$, $p=.749$), „Eltern“ ($U(20,66)=558$, $p=.275$), „Geschwister“ ($U(20,61)=602.5$, $p=.122$) und „Alleine“ ($U(20,66)=602.5$, $p=.525$) statistisch nicht signifikant.

8.2.8.7 C7

Neben den sozialen Aspekten des Freizeitverhaltens in C.6 wurde mit C.7 die qualitative Beschäftigung mit Medien in der Freizeit erhoben. Die Frage lautete „Wie häufig beschäftigst du dich in deiner Freizeit mit folgenden Dingen?“ (C.7). Hier die Übersicht der gegebenen Variablen und die Ergebnisse in grafischer Form:

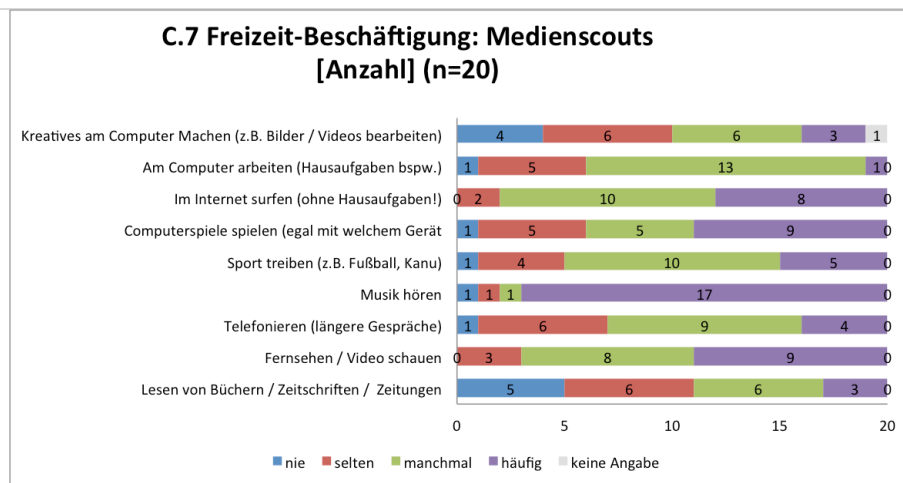


Abbildung 8-108: Freizeit-Beschäftigung Medienscouts, C.7

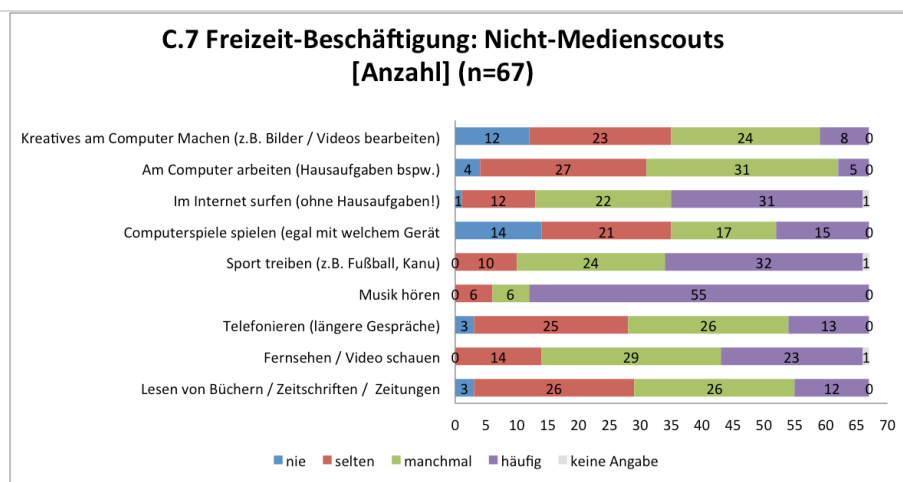


Abbildung 8-109: Freizeit-Beschäftigung Nicht-Medienscouts, C.7

Die deskriptiven Statistiken für die Variablen in C.7 als Tabelle:

C.7 Deskriptive Statistiken					
	N	Mittelwert	Standardabweichung	Minimum	Maximum
Bücher	87	2,62	,879	1	4
Fernsehen	86	3,17	,739	2	4
Telefon	87	2,75	,824	1	4
Musik	87	3,72	,659	1	4
Sport	86	3,24	,766	1	4
Computerspiele	87	2,63	1,069	1	4
Internet	86	3,27	,773	1	4
Computer	87	2,59	,708	1	4
Kreatives am Computer	86	2,42	,939	1	4
Scout Nicht-Scout	87	,23	,423	0	1

Tabelle 8-152: Deskriptive Statistiken C.7

Die Antworten auf C.7 zeigen eine intensive Mediennutzung der Medienscouts ($n=20$) in ihrer Freizeit, mit sehr hohen Werten für „Musik hören“ (als „häufig“ plus „manchmal“: 18 von 20 Nennungen), „Im Internet surfen (ohne Hausaufgaben!)“ (ebenfalls 18x), „Fernsehen / Video schauen“ (17x), „Am Computer arbeiten (Hausaufgaben bspw.)“ (14x), „Computerspiele spielen“ (14x). Aber es gibt auch hohe Werte für „Sport treiben (z.B. Fußball, Kanu)“ von 15x als „häufig“ oder „manchmal“. Auch hier zeigt der Vergleich mit der Kontrollgruppe, dass das Freizeitverhalten der Medienscouts durchaus typisch ist,

wenn auch mit kleinen Unterschieden, die auf eine etwas intensivere Mediennutzung schließen lassen. Das „Lesen von Büchern / Zeitschriften / Zeitungen“ ist bei den Nicht-Medienscouts mit 38 Nennungen (=57%) zu 9 Nennungen (=45%) bei „häufig“ und manchmal etwas ausgeprägter, wohingegen das „Am Computer arbeiten (Hausaufgaben bspw.) mit 14 Nennungen (=70%) deutlich größer ist als bei den Nicht-Medienscouts mit 36x (54%).

Die Unterschiede zwischen den Gruppen Medienscouts ($n=20$) und Nicht-Medienscouts ($n=67$) wurden auf statistische Signifikanz getestet:

C.7 Mann-Whitney-Test

Ränge				
	Scout Nicht-Scout	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Bücher	Nicht-Scout	67	45,96	3079,50
	Scout	20	37,43	748,50
	Gesamt	87		
Fernsehen	Nicht-Scout	66	42,30	2791,50
	Scout	20	47,48	949,50
	Gesamt	86		
Telefon	Nicht-Scout	67	43,47	2912,50
	Scout	20	45,78	915,50
	Gesamt	87		
Musik	Nicht-Scout	67	43,80	2934,50
	Scout	20	44,68	893,50
	Gesamt	87		
Sport	Nicht-Scout	66	46,08	3041,00
	Scout	20	35,00	700,00
	Gesamt	86		
Computerspiele	Nicht-Scout	67	40,83	2735,50
	Scout	20	54,63	1092,50
	Gesamt	87		
Internet	Nicht-Scout	66	43,53	2873,00
	Scout	20	43,40	868,00
	Gesamt	86		
Computer	Nicht-Scout	67	42,68	2859,50
	Scout	20	48,43	968,50
	Gesamt	87		
Kreatives am Computer	Nicht-Scout	67	43,51	2915,00
	Scout	19	43,47	826,00
	Gesamt	86		

Tabelle 8-153: Mann-Whitney-Test C.7

C.7 Statistik für Test ^a

	Bücher	Fernsehen	Telefon	Musik	Sport	Computerspiele	Internet	Computer	Kreatives am Computer
Mann-Whitney-U	538,500	580,500	634,500	656,500	490,000	457,500	658,000	581,500	636,000
Wilcoxon-W	748,500	2791,500	2912,500	2934,500	700,000	2735,500	868,000	2859,500	826,000
Z	-1,402	-,876	-,381	-,207	-1,880	-2,222	-,022	-,986	-,005
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,161	,381	,703	,836	,060	,026	,982	,324	,996

a. Gruppenvariable: Scout Nicht-Scout

Tabelle 8-154: Statistik für Tests C.7

Eine statistische Signifikanz zwischen den Ergebnissen von Medienscouts und Nicht-Medienscouts liegt in der Variablen „Computerspiele“ ($U(20,67)=457.5$, $p=.026$) vor, die Variablen „Bücher“ ($U(20,67)=538.5$, $p=.161$), „Fernsehen“ ($U(20,66)=580.5$, $p=.381$), „Telefon“ ($U(20,67)=634.5$, $p=.703$), „Musik“ ($U(20,66)=656.5$, $p=.836$), „Sport“ ($U(20,66)=490$, $p=.060$), „Internet“ ($U(20,66)=658$, $p=.982$), „Computer“

($U(20,67)=581.5$, $p=.324$) und „Kreatives am Computer“ ($U(19,67)=636$, $p=.996$) sind statistisch nicht signifikant.

8.2.8.8 C.10

Um die Unterschiede im grundsätzlichen Technik-Interesse zwischen den Medienscouts ($n=20$) und der Kontrollgruppe ($n=67$) beschreiben zu können, wurde in C.10 gefragt: „Interessierst du dich für Technik?“. Hier das Ergebnis in der grafischen Übersicht:

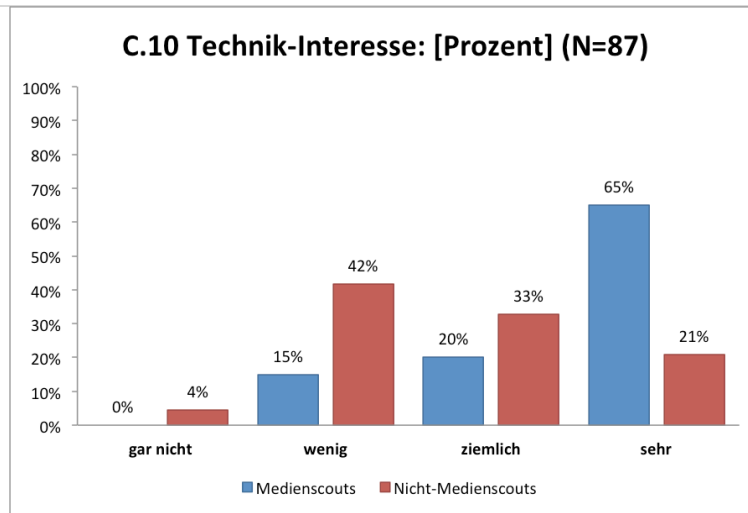


Abbildung 8-110: Technik-Interesse Medienscouts und Nicht-Medienscouts, C.10

Hier die deskriptiven Statistiken in der tabellarischen Übersicht:

C.10 Deskriptive Statistiken					
	N	Mittelwert	Standardabweichung	Minimum	Maximum
Technik-Interesse	87	2,89	,895	1	4
Scout Nicht-Scout	87	,23	,423	0	1

Tabelle 8-155: Deskriptive Statistiken C.10

Die Werte für das Technik-Interesse in C.10 waren zwischen Medienscouts und Nicht-Medienscouts deutlich unterschiedlich. 85% der Medienscouts antworteten auf mit „sehr“ plus „ziemlich“, wohingegen nur 54% der Nicht-Medienscouts so antworteten, dementsprechend hatten nur 15% der Medienscouts wenig oder gar kein Interesse an Technik, aber 46% der Nicht-Medienscouts.

Die Unterschiede zwischen den Medienscouts ($n=20$) und den Nicht-Medienscouts ($n=67$) wurden auf statistische Signifikanz geprüft. Hier die Übersicht:

Mann-Whitney-Test

C.10 Ränge

	Scout Nicht-Scout	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Technik-Interesse	Nicht-Scout	67	39,09	2619,00
	Scout	20	60,45	1209,00
	Gesamt	87		

Tabelle 8-156: Mann-Whitney-Test C.10

C.10 Statistik für Test^a

	Technik-Interesse
Mann-Whitney-U	341,000
Wilcoxon-W	2619,000
Z	-3,502
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,000

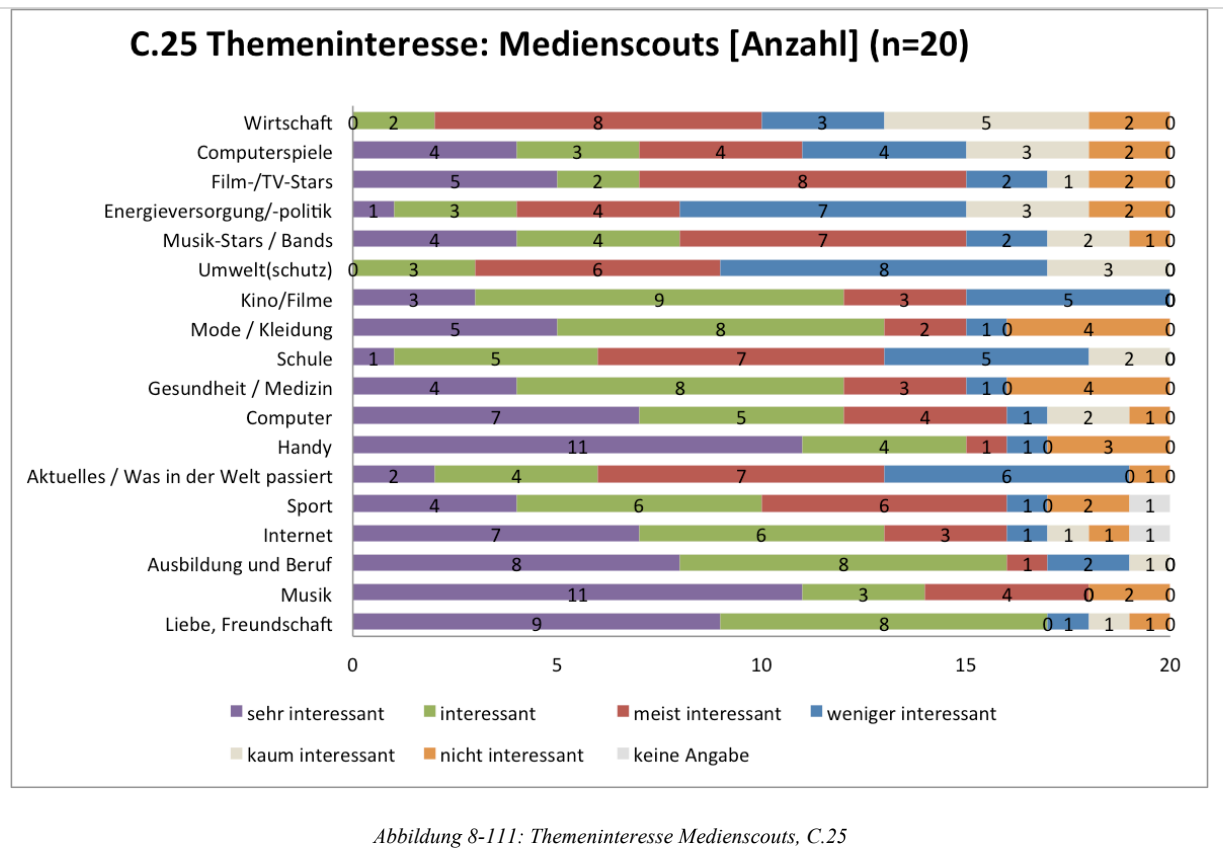
a. Gruppenvariable: Scout Nicht-Scout

Tabelle 8-157: Statistik für Test C.10

Die Gruppen Medienscouts und Nicht-Medienscouts unterscheiden sich in den Variable „Technikinteresse“ signifikant ($U(20,67)=341$, $p=.000$).

8.2.8.9 C.25

Mit C.25 wurde die Frage nach dem Technik-Interesse aus Frage C.10 erweitert um das grundsätzliche Interesse an Themen wie z.B. „Wirtschaft“, „Kino/Filme“, „Mode/Kleidung“ u.a. Hier alle Variablen, die Items und das Ergebnis für die Medienscouts ($n=20$) und die Nicht-Medienscouts ($n=67$) als Grafiken:



C.25 Themeninteresse: Nicht-Medienscouts [Anzahl] (n=67)

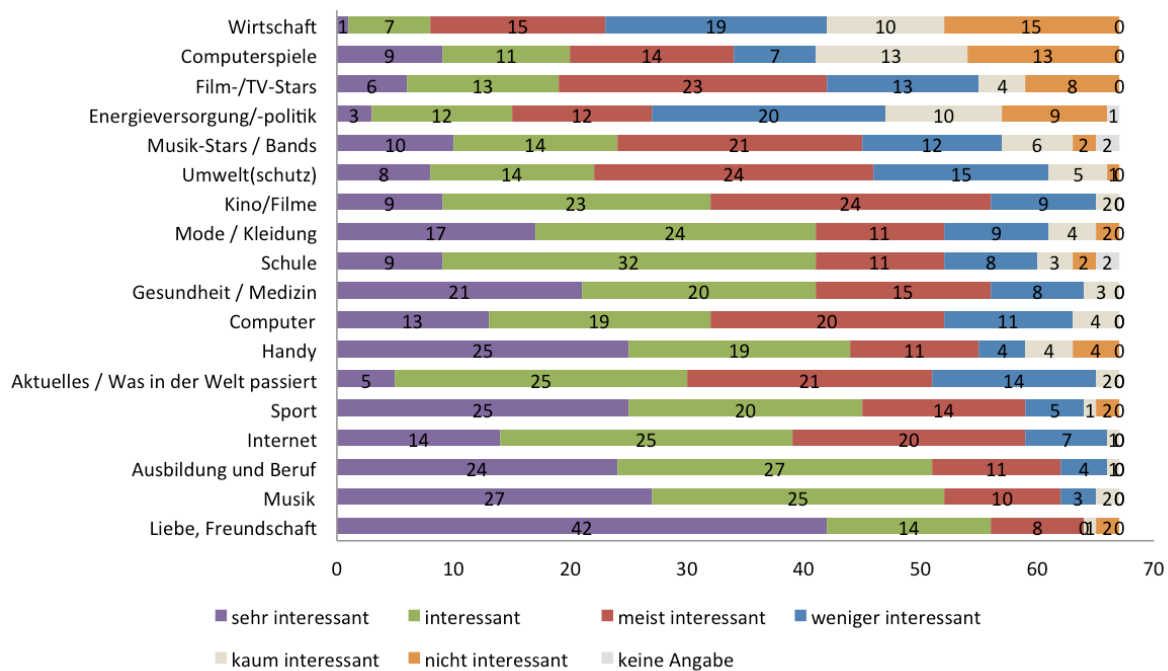


Abbildung 8-112: Themeninteresse Nicht-Medienscouts, C.25

Hier die deskriptiven Statistiken für C.25:

C.25 Deskriptive Statistiken					
	N	Mittelwert	Standardabweichung	Minimum	Maximum
Liebe, Freundschaft	87	1,74	1,196	1	6
Musik	87	1,95	1,150	1	6
Ausbildung und Beruf	87	1,98	1,000	1	5
Internet	86	2,33	1,089	1	6
Sport	86	2,26	1,285	1	6
Aktuelles	87	2,82	1,029	1	6
Handy	87	2,30	1,556	1	6
Computer	87	2,57	1,245	1	6
Gesundheit, Medizin	87	2,41	1,343	1	6
Schule	85	2,67	1,189	1	6
Mode, Kleidung	87	2,54	1,453	1	6
Kino, Filme	87	2,56	,997	1	5
Umweltschutz	87	3,10	1,142	1	6
Musik-Stars, Bands	85	2,92	1,320	1	6
Energieversorgung	86	3,73	1,384	1	6
Film, TV-Stars	87	3,21	1,448	1	6
Computerspiele	87	3,55	1,703	1	6
Wirtschaft	87	4,06	1,324	1	6

Tabelle 8-158: Deskriptive Statistiken C.25

Im Vergleich mit der Kontrollgruppe sind die Medienscouts auch hier durchaus typisch. Für die Nicht-Medienscouts ist wie für die Medienscouts "Liebe, Freundschaft" (17 von 20 Nennungen durch die Medienscouts, 56 von 67 bei den Nicht-Medienscouts) das wichtigste bei der Frage "Welche Themen interessieren dich?". Es gibt sehr hohe Werte für "Ausbildung und Beruf" (16 bzw. 51), "Musik" (14 und 52). Bei den Nicht-Medienscouts liegt das Themeninteresse bspw. etwas stärker auf "Schule", etwas weniger auf "Handy", was den obigen Wert für das grundsätzliche Technik-Interesse bestätigt.

Um die Ergebnisse besser vergleichen zu können, zeigt folgende Tabelle den Vergleich zwischen den Mediencouts und Nicht-Mediencouts im prozentualen Anteil der Nennungen²¹⁷ von „jeweils zusammengefasst, von „sehr interessant“ plus „interessant“: (abweichende Werte von über 15% sind orange markiert.)

C.25 Themeninteresse	Mediencouts	Nicht-Mediencouts
Wirtschaft	10%	12%
Computerspiele	35%	30%
Film-/TV-Stars	35%	28%
Energieversorgung /-politik	20%	23%
Musik-Stars / Bands	40%	37%
Umwelt(schutz)	15%	33%
Kino / Filme	60%	48%
Mode / Kleidung	65%	61%
Schule	30%	63%
Gesundheit / Medizin	60%	61%
Computer	60%	48%
Handy	75%	66%
Aktuelles / Was in der Welt passiert	30%	45%
Sport	50%	67%
Internet	65%	58%
Ausbildung und Beruf	80%	76%
Musik	70%	78%
Liebe, Freundschaft	85%	84%

Tabelle 8-159 Prozentualer Vergleich zwischen Mediencouts und Nicht-Mediencouts für das Themeninteresse, C.25

Zu erkennen ist, dass die beiden Gruppen Mediencouts und Nicht-Mediencouts mit drei Ausnahmen (Umweltschutz, Schule und Sport) nur geringe Unterschiede im Themeninteresse zeigen. Die beiden Gruppen von Jugendlichen interessieren sich in erster Linie für "Liebe, Freundschaft" und "Ausbildung und Beruf", "Handy" sowie "Musik". Das geringste Interesse zeigen sie für "Wirtschaft", "Energieversorgung / -politik" und "Umwelt(schutz)".

Die Unterschiede wurden auf statistische Signifikanz überprüft. Hier zunächst in der tabellarischen Darstellung:

C.25 Mann-Whitney-Test				
Ränge				
	Scout Nicht-Scout	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Liebe, Freundschaft	Nicht-Scout	67	42,43	2842,50
	Scout	20	49,28	985,50
	Gesamt	87		
Musik	Nicht-Scout	67	44,61	2989,00
	Scout	20	41,95	839,00
	Gesamt	87		
Ausbildung und Beruf	Nicht-Scout	67	44,34	2971,00
	Scout	20	42,85	857,00
	Gesamt	87		
Internet	Nicht-Scout	67	44,78	3000,00
	Scout	19	39,00	741,00
	Gesamt	86		
Sport	Nicht-Scout	67	41,57	2785,50
	Scout	19	50,29	955,50
	Gesamt	86		
Aktuelles	Nicht-Scout	67	42,46	2844,50
	Scout	20	49,18	983,50
	Gesamt	87		
Handy	Nicht-Scout	67	45,39	3041,00
	Scout	20	39,35	787,00
	Gesamt	87		
Computer	Nicht-Scout	67	45,34	3037,50
	Scout	20	39,53	790,50

²¹⁷ Abzüglich von „keine Angabe“

	Gesamt	87		
Gesundheit, Medizin	Nicht-Scout	67	42,60	2854,50
	Scout	20	48,68	973,50
	Gesamt	87		
Schule	Nicht-Scout	65	39,80	2587,00
	Scout	20	53,40	1068,00
	Gesamt	85		
Mode, Kleidung	Nicht-Scout	67	43,73	2930,00
	Scout	20	44,90	898,00
	Gesamt	87		
Kino, Filme	Nicht-Scout	67	44,56	2985,50
	Scout	20	42,13	842,50
	Gesamt	87		
Umweltschutz	Nicht-Scout	67	41,05	2750,50
	Scout	20	53,88	1077,50
	Gesamt	87		
Musik-Stars, Bands	Nicht-Scout	65	43,53	2829,50
	Scout	20	41,28	825,50
	Gesamt	85		
Energieversorgung	Nicht-Scout	66	43,64	2880,50
	Scout	20	43,03	860,50
	Gesamt	86		
Film, TV-Stars	Nicht-Scout	67	45,58	3054,00
	Scout	20	38,70	774,00
	Gesamt	87		
Computerspiele	Nicht-Scout	67	45,30	3035,00
	Scout	20	39,65	793,00
	Gesamt	87		
Wirtschaft	Nicht-Scout	67	45,28	3033,50
	Scout	20	39,73	794,50
	Gesamt	87		

Tabelle 8-160: Mann-Whitney-Test C.25

C.25 Statistik für Test^a

	Liebe, Freundschaft	Musik	Ausbildung und Beruf	Internet	Sport	Aktuelles	Handy	Computer	Gesundheit, Medizin
Mann-Whitney-U	564,500	629,000	647,000	551,000	507,500	566,500	577,000	580,500	576,500
Wilcoxon-W	2842,500	839,000	857,000	741,000	2785,500	2844,500	787,000	790,500	2854,500
Z	-1,204	-,441	-,247	-,928	-1,399	-1,090	-,985	-,930	-,977
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,229	,659	,805	,353	,162	,276	,325	,353	,329

a. Gruppenvariable: Scout Nicht-Scout

Tabelle 8-161: Statistik für Test C.25

(Fortführung der Tabelle) C.25 Statistik für Test^a

	Schule	Mode, Kleidung	Kino, Filme	Umweltschutz	Musik-Stars, Bands	Energieversorgung	Film, TV-Stars	Computerspiele	Wirtschaft
Mann-Whitney-U	442,000	652,000	632,500	472,500	615,500	650,500	564,000	583,000	584,500
Wilcoxon-W	2587,000	2930,000	842,500	2750,500	825,500	860,500	774,000	793,000	794,500
Z	-2,268	-,188	-,396	-2,064	-,368	-,100	-1,102	-,891	-,884
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,023	,851	,692	,039	,713	,921	,270	,373	,377

a. Gruppenvariable: Scout Nicht-Scout

Die Gruppen Medienscouts und Nicht-Medienscouts unterscheiden sich in den Variablen Themeninteresse an „Schule“ ($U(20,65)=442$, $p=.023$) und „Umweltschutz“ ($U(20,67)=472.5$, $p=.039$) , $N=87$) signifikant, in den Variablen „Liebe, Freundschaft“ ($U(20,67)=564.4$, $p=.229$), „Musik“ ($U(20,67)=629$, $p=.659$), „Ausbildung und Beruf“ ($U(20,67)=647$, $p=.805$), „Internet“ ($U(19,67)=551$, $p=.353$), „Sport“ ($U(19,67)=507.5$, $p=.162$), „Aktuelles“ ($U(20,67)=566.5$, $p=.276$), „Handy“ ($U(20,67)=577$, $p=.325$), „Computer“ ($U(20,67)=580.5$, $p=.353$), „Gesundheit, Medizin“ ($U(20,67)=576.5$, $p=.329$), „Mode, Kleidung“ ($U(20,67)=652$, $p=.851$), „Kino, Filme“ ($U(20,67)=632.5$,

$p=.692$), „Musik-Stars, Bands“ ($U(20,65)=615.5$, $p=.713$), „Energieversorgung“ ($U(20,66)=650.5$, $p=.921$), „Film, TV-Stars“ ($U(20,67)=564$, $p=.270$), „Computerspiele“ ($U(20,67)=583$, $p=.373$) und „Wirtschaft“ ($U(20,67)=584.5$, $p=.377$) unterscheiden sich die Gruppen statistisch nicht signifikant.

8.2.8.10 C.24

Mit C.24 wurde die Frage nach dem grundsätzlichen Interesse an Themen aus Frage C.25 erweitert um Werte-Dimensionen, die eine moralische Orientierung beschreiben lassen. Die Frage nach der Wichtigkeit von Variablen wie „Hohes Einkommen“, „Selbstverwirklichung“, „Verantwortung für andere“, „Familie“, „Freundschaften“ u.a. lassen erkennen, inwieweit es hier einen Unterschied zwischen Medienscouts und der Kontrollgruppe gibt. Hier alle Variablen, die Items und das Ergebnis für die Medienscouts ($n=20$) und die Nicht-Medienscouts ($n=67$) als Grafiken:

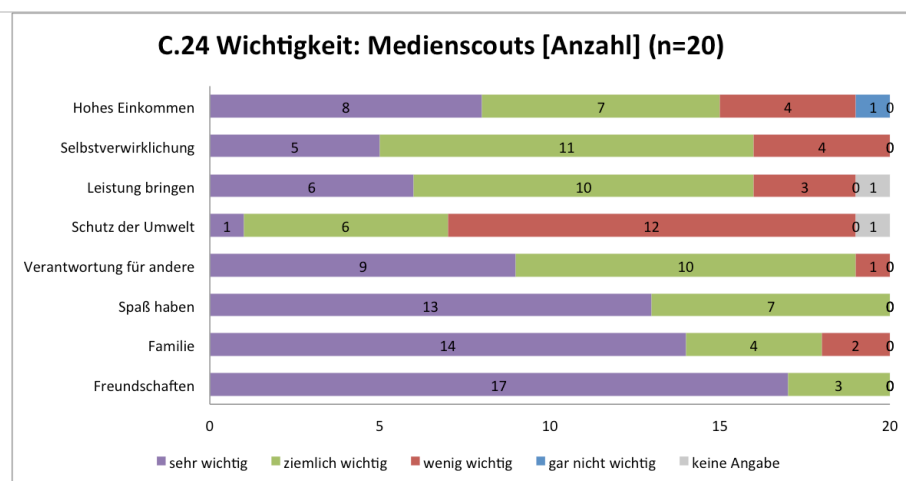


Abbildung 8-113: Wichtigkeit von Themen, Medienscouts, C.24

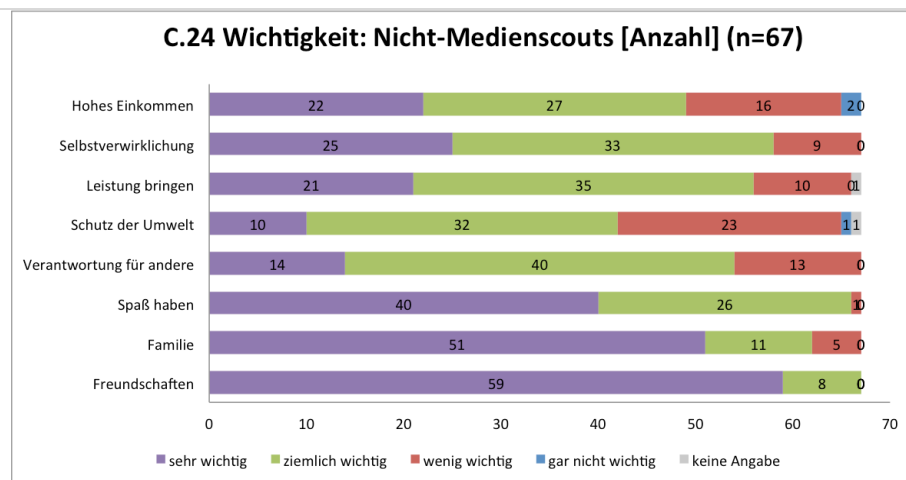


Abbildung 8-114: Wichtigkeit von Themen, Nicht-Medienscouts, C.24

Die deskriptiven Statistiken in der tabellarischen Übersicht:

C.24 Deskriptive Statistiken

	N	Mittelwert	Standardabweichung	Minimum	Maximum
Freundschaften	87	1,74	1,196	1	6
Familie	87	1,95	1,150	1	6
Spaß haben	87	1,98	1,000	1	5
Verantwortung für andere	86	2,33	1,089	1	6
Schutz der Umwelt	86	2,26	1,285	1	6
Leistung bringen	87	2,82	1,029	1	6
Selbstverwirklichung	87	2,30	1,556	1	6
Hohes Einkommen	87	2,57	1,245	1	6
Scout Nicht-Scout	87	,23	,423	0	1

Tabelle 8-162: Deskriptive Statistiken C.24

Folgende Tabelle zeigt im Überblick den Vergleich zwischen den Medienscouts und Nicht-Medienscouts in C.24 im prozentualen Anteil der Nennungen²¹⁸ (jeweils zusammengefasst „sehr wichtig“ und „ziemlich wichtig“):

C.24 Wichtigkeit der Themen	Medienscouts	Nicht-Medienscouts
	N=20	N=67
Hohes Einkommen	75%	73%
Selbstverwirklichung	80%	87%
Leistung bringen	84%	85%
Schutz der Umwelt	64%	64%
Verantwortung für andere	95%	81%
Spaß haben	100%	99%
Familie	90%	93%
Freundschaften	100%	100%

Tabelle 8-163: Prozentualer Vergleich der Wichtigkeit von Themen, Medienscouts und Nicht-Medienscouts

Als wichtig sehen alle Medienscouts ($n=20$) "Freundschaften" (20 Nennungen "sehr wichtig" plus "ziemlich wichtig") und "Spaß haben" (ebenfalls 20), gefolgt von "Verantwortung für andere" (19) und "Familie" (18). Weniger wichtig (sieben Nennungen) ist ihnen "Schutz der Umwelt" (7). In ähnlicher Weise antwortete die Kontrollgruppe der Nicht-Medienscouts ($n=67$). Auch sie nennen alle "Freundschaften" als "sehr wichtig" und "ziemlich wichtig", gefolgt von "Spaß haben" (66) und "Familie" (62). Auch sie nennen den "Schutz der Umwelt" als weniger wichtig (42).

Die Unterschiede zwischen Medienscouts ($n=20$) und Nicht-Medienscouts ($n=67$) wurden auf statistische Signifikanz geprüft. Hier zunächst die tabellarische Übersicht:

C.24 Mann-Whitney-Test

Ränge				
	Scout Nicht-Scout	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Freundschaften	Nicht-Scout	67	42,43	2842,50
	Scout	20	49,28	985,50
	Gesamt	87		
Familie	Nicht-Scout	67	44,61	2989,00
	Scout	20	41,95	839,00
	Gesamt	87		
Spaß haben	Nicht-Scout	67	44,34	2971,00
	Scout	20	42,85	857,00
	Gesamt	87		
Verantwortung für andere	Nicht-Scout	67	44,78	3000,00
	Scout	19	39,00	741,00
	Gesamt	86		
Schutz der Umwelt	Nicht-Scout	67	41,57	2785,50
	Scout	19	50,29	955,50
	Gesamt	86		
Leistung bringen	Nicht-Scout	67	42,46	2844,50
	Scout	20	49,18	983,50
	Gesamt	87		
Selbstverwirklichung	Nicht-Scout	67	45,39	3041,00
	Scout	20	39,35	787,00

²¹⁸ Abzüglich von „keine Angabe“

Hohes Einkommen	Gesamt	87		
	Nicht-Scout	67	45,34	3037,50
	Scout	20	39,53	790,50
	Gesamt	87		

Tabelle 8-164: Mann-Whitney-Test C.24

C.24 Statistik für Test^a

	Freundschaften	Familie	Spaß haben	Verantwortung für andere	Schutz der Umwelt	Leistung bringen	Selbstverwirklichung	Hohes Einkommen
Mann-Whitney-U	564,500	629,000	647,000	551,000	507,500	566,500	577,000	580,500
Wilcoxon-W	2842,500	839,000	857,000	741,000	2785,500	2844,500	787,000	790,500
Z	-1,204	-,441	-,247	-,928	-1,399	-1,090	-,985	-,930
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,229	,659	,805	,353	,162	,276	,325	,353

a. Gruppenvariable: Scout Nicht-Scout

Tabelle 8-165: Statistik für Test C.24

Die Gruppen Medienscouts und Nicht-Medienscouts unterscheiden sich in den Variablen Wichtigkeit von „Freundschaften“ ($U(20,67)=564.5$, $p=.229$), „Familie“ ($U(20,67)=629$, $p=.659$), „Spaß haben“ ($U(20,67)=647$, $p=.805$), „Verantwortung für andere“ ($U(19,67)=551$, $p=.353$), „Schutz der Umwelt“ ($U(19,67)=507.5$, $p=.162$), „Leistung bringen“ ($U(20,67)=566.5$, $p=.276$), „Selbstverwirklichung“ ($U(20,67)=577$, $p=.325$), „Hohes Einkommen“ ($U(20,67)=580.5$, $p=.353$) statistisch nicht signifikant.

8.2.8.11 C.44

Im Folgenden aufgeführt sind die Selbsteinschätzungen aller Dimensionen von Medienkompetenz aus C.44 in Gänze. Die einzelnen Teile für die Medienscouts ($n=20$) sind jeweils unter den Beschreibungen der Hypothesen zu finden²¹⁹. Hier ebenfalls aufgeführt sind die Ergebnisse für die Nicht-Medienscouts ($n=67$), um den Vergleich zu ermöglichen. Hier die beiden Grafiken zu C.44:

²¹⁹ Somit ist dies an dieser Stelle eine Wiederholung, die aber sinnvoll ist für den Vergleich mit der Kontrollgruppe.

C.44 Selbsteinschätzung der Dimensionen von Medienkompetenz nach Groeben: Medienscouts [Anzahl] (n=20)

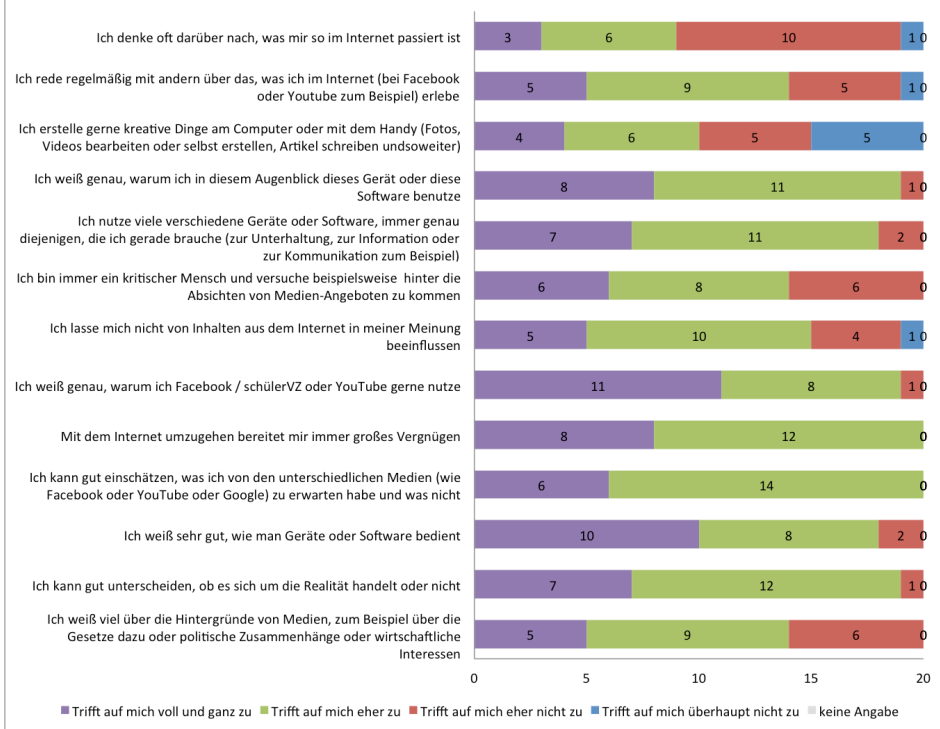


Abbildung 8-115: Selbsteinschätzung aller Dimensionen von Medienkompetenz nach Groeben, Medienscouts, C.44

C.44 Selbsteinschätzung der Dimensionen von Medienkompetenz nach Groeben: Nicht-Medien-scouts [Anzahl] (n=67)



Abbildung 8-116: Selbsteinschätzung aller Dimensionen von Medienkompetenz nach Groeben, Nicht-Medien-scouts, C.44

Die deskriptiven Statistiken für C.44 in der tabellarischen Übersicht:

C.44 Deskriptive Statistiken					
	N	Mittelwert	Standardabweichung	Minimum	Maximum
Rahmenbedingungen	86	2,51	,822	1	4
Realität oder mediale Konstruktion	86	3,36	,551	2	4
Geräte und Software	86	3,12	,658	2	4
zu erwarten habe	85	3,22	,624	1	4
großes Vergnügen	85	3,25	,615	2	4
warum Facebook	86	3,38	,754	1	4
nicht beeinflussen	84	2,96	,702	1	4
kritischer Mensch	85	2,68	,834	1	4
viele verschiedene Geräte	85	3,07	,784	1	4
genau wissen warum	84	3,17	,674	1	4
gerne kreative Dinge	86	2,70	,946	1	4
regelmäßig reden	86	2,76	,781	1	4
oft darüber nachdenken	86	2,52	,778	1	4

Tabelle 8-166: Deskriptive Statistiken C.44

Die höchste Zustimmung von 100% der Medienscouts erfahren die Dimensionen „Selektion / Kombination in der Mediennutzung“ und „Genussfähigkeit“ mit den Variablen „Ich kann gut einschätzen, was ich von den unterschiedlichen Medien (wie Facebook oder YouTube oder Google) zu erwarten habe und was nicht“ und „Mit dem Internet umzugehen bereitet mit immer großes Vergnügen“. Die geringste Zustimmung (8 von 20) erhielt die Variable „Ich denke oft darüber nach, was mir so im Internet passiert ist“ (Kritikfähigkeit) und „Ich erstelle gerne kreative Dinge am Computer oder mit dem Handy...“ (Kreative Partizipationsmuster). Insgesamt erhalten die meisten Dimensionen sehr hohe Zustimmung, die unten noch im Vergleich mit den Nicht-Medienscouts prozentual aufgeschlüsselt werden. Bei den Nicht-Medienscouts erhielt in C.44 die Variable „Ich kann gut unterscheiden, ob es sich um die Realität handelt oder nicht“ (Medialitätsbewusstsein) die höchste Zustimmung (mit 64 von 67 Nennungen als „Trifft auch mich voll und ganz zu“ und „Trifft auf mich eher zu“), gefolgt von – wie bei den Medienscouts sehr gut bewertet – dem Variable „Ich weiß genau, warum ich Facebook / schülerVZ oder YouTube gerne nutze“ (59) (Selektion / Kombination in der Mediennutzung). Die deutlichste Ablehnung (mit „Trifft auf mich eher nicht zu“ plus „Trifft auf mich überhaupt nicht zu“) erhielt „Ich weiß viel über die Hintergründe von Medien, zum Beispiel über Gesetze dazu oder politische Zusammenhänge oder wirtschaftliche Interessen“ (40) (Medienwissen).

Folgende Tabelle zeigt im Überblick den Vergleich zwischen den Medienscouts und Nicht-Medienscouts im prozentualen Anteil der Nennungen²²⁰ (jeweils zusammengefasst „Trifft auf mich voll und ganz zu“ und „Trifft auf mich eher zu“ sowie „Trifft auf mich eher nicht zu“ und „Trifft auf mich überhaupt nicht zu“): (Abweichungen in den Werten von über 15% sind orange markiert.)

C.44 Selbsteinschätzung der Dimensionen von Medienkompetenz				
Variablen	Medien-scouts	Nicht-Medien-scouts	Medien-scouts	Nicht-Medien-scouts
	n=20	n=67	n=20	n=67

²²⁰ Abzüglich von „keine Angabe“

	„Trifft auf mich voll und ganz zu“ plus „Trifft auf mich eher zu“		„Trifft auf mich eher nicht zu“ plus „Trifft auf mich überhaupt nicht zu“	
Ich denke oft darüber nach, was mir so im Internet passiert ist	45%	50%	55%	50%
Ich rede regelmäßig mit andern über das, was ich im Internet (bei Facebook oder YouTube zum Beispiel) erlebe	70%	62%	30%	38%
Ich erstelle gerne kreative Dinge am Computer oder mit dem Handy (Fotos, Videos bearbeiten oder selbst erstellen, Artikel schreiben und so weiter)	50%	62%	50%	38%
Ich weiß genau, warum ich in diesem Augenblick dieses Gerät oder diese Software benutze	95%	84%	5%	16%
Ich nutze viele verschiedene Geräte oder Software, immer genau diejenigen, die ich gerade brauche (zur Unterhaltung, zur Information oder zur Kommunikation zum Beispiel)	90%	74%	10%	26%
Ich bin immer ein kritischer Mensch und versuche beispielsweise hinter die Absichten von Medien-Angeboten zu kommen	70%	52%	30%	48%
Ich lasse mich nicht von Inhalten aus dem Internet in meiner Meinung beeinflussen	75%	80%	25%	20%
Ich weiß genau, warum ich Facebook / SchülerVZ oder YouTube gerne nutze	95%	92%	5%	11%
Mit dem Internet umzugehen bereitet mir immer großes Vergnügen	100%	88%	0%	12%
Ich kann gut einschätzen, was ich von den unterschiedlichen Medien (wie Facebook oder YouTube oder Google) zu erwarten habe und was nicht	100%	89%	0%	11%
Ich weiß sehr gut, wie man Geräte oder Software bedient	90%	82%	10%	18%
Ich kann gut unterscheiden, ob es sich um die Realität handelt oder nicht	95%	97%	5%	3%
Ich weiß viel über die Hintergründe von Medien, zum Beispiel über die Gesetze dazu oder politische Zusammenhänge oder wirtschaftliche Interessen	70%	39%	30%	61%

Tabelle 8-167: Prozentualer Vergleich der Selbsteinschätzung der Dimensionen von Medienkompetenz

Es ist zu erkennen, dass die Selbsteinschätzungen zu den Dimensionen²²¹ mit drei Ausnahmen eine hohe Übereinstimmung zwischen Mediencouts und Nicht-Mediencouts zeigen. Diese drei Ausnahmen: „Ich nutze viele verschiedene Geräte oder Software, immer genau diejenigen, die ich gerade brauche (zur Unterhaltung, zur Information oder zur Kommunikation zum Beispiel)“, „Ich bin immer ein kritischer Mensch und versuche beispielsweise hinter die Absichten von Medien-Angeboten zu kommen“ und „Ich weiß viel über die Hintergründe von Medien, zum Beispiel über die Gesetze dazu oder politische Zusammenhänge oder wirtschaftliche Interessen“ repräsentieren die Dimensionen „Selektion / Kombination“, „Kritikfähigkeit“ und „Medienwissen“. Bei allen Unterschieden schätzen sich die Mediencouts besser ein als die Nicht-Mediencouts.

Die Unterschiede in den Antworten zwischen den Mediencouts ($n=20$) und den Nicht-Mediencouts ($n=67$) wurden auf statistische Signifikanz geprüft:

C.44 Mann-Whitney-Test Ränge

	Scout	Nicht-Scout	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Rahmenbedingungen		Nicht-Scout	66	39,77	2625,00
		Scout	20	55,80	1116,00
		Gesamt	86		
Realität oder mediale Konstruktion		Nicht-Scout	66	44,19	2916,50
		Scout	20	41,23	824,50
		Gesamt	86		
Geräte und Software		Nicht-Scout	66	40,50	2673,00

²²¹ Ohne dass sie in der Erhebung als solche benannt wurden.

	Scout	20	53,40	1068,00
	Gesamt	86		
zu erwarten habe	Nicht-Scout	65	42,48	2761,00
	Scout	20	44,70	894,00
	Gesamt	85		
großes Vergnügen	Nicht-Scout	65	41,49	2697,00
	Scout	20	47,90	958,00
	Gesamt	85		
warum Facebook	Nicht-Scout	66	42,75	2821,50
	Scout	20	45,98	919,50
	Gesamt	86		
nicht beeinflussen	Nicht-Scout	64	42,45	2716,50
	Scout	20	42,68	853,50
	Gesamt	84		
kritischer Mensch	Nicht-Scout	65	40,40	2626,00
	Scout	20	51,45	1029,00
	Gesamt	85		
viele verschiedene Geräte	Nicht-Scout	65	41,54	2700,00
	Scout	20	47,75	955,00
	Gesamt	85		
genau wissen warum	Nicht-Scout	64	40,73	2606,50
	Scout	20	48,18	963,50
	Gesamt	84		
gerne kreative Dinge	Nicht-Scout	66	45,17	2981,50
	Scout	20	37,98	759,50
	Gesamt	86		
regelmäßig reden	Nicht-Scout	66	42,17	2783,00
	Scout	20	47,90	958,00
	Gesamt	86		
oft darüber nachdenken	Nicht-Scout	66	43,49	2870,50
	Scout	20	43,53	870,50
	Gesamt	86		

Tabelle 8-168: Mann-Whitney-Test C.44

C.44 Statistik für Test^a

	Rahmenbedin- gungen	Realität oder mediale Kon- struktion	Geräte und Soft- ware	zu erwarten habe	großes Vergnügen	warum Facebook
Mann-Whitney-U	414,000	614,500	462,000	616,000	552,000	610,500
Wilcoxon-W	2625,000	824,500	2673,000	2761,000	2697,000	2821,500
Z	-2,702	-,536	-2,263	-,406	-1,150	-,564
Asymptotische Signi- fikanz (2-seitig)	,007	,592	,024	,685	,250	,573

a. Gruppenvariable: Scout Nicht-Scout

Tabelle 8-169: Statistik für Test C.44

(Fortführung der Tabelle) C.44 Statistik für Test^a

	nicht beeinflus- sen	kritischer Mensch	viele verschie- dene Geräte	genau wissen warum	gerne kreative Dinge	regelmäßig reden	oft darüber nachdenken
Mann-Whitney-U	636,500	481,000	555,000	526,500	549,500	572,000	659,500
Wilcoxon-W	2716,500	2626,000	2700,000	2606,500	759,500	2783,000	2870,500
Z	-,041	-1,864	-1,059	-1,338	-1,183	-,972	-,006
Asymptotische Sig- nifikanz (2-seitig)	,967	,062	,290	,181	,237	,331	,996

a. Gruppenvariable: Scout Nicht-Scout

Die Gruppen Medienscouts und Nicht-Medienscouts unterscheiden sich in den Variablen „Rahmenbedingungen“ ($U(20,66)=414$, $p=.007$) und „Geräte und Software“ ($U(20,66)=462$, $p=.024$) signifikant, in folgenden Variablen unterscheiden sich die Gruppen statistisch nicht signifikant: „Realität oder mediale Konstruktion“ ($U(20,66)=614,5$, $p=.592$), „zu erwarten habe“ ($U(20,65)=616$, $p=.685$), „großes Vergnügen“ ($U(20,65)=552$, $p=.250$), „warum Facebook“ ($U(20,66)=610,5$, $p=.573$), „nicht beeinflussen“ ($U(20,64)=636,5$, $p=.967$), „kritischer Mensch“ ($U(20,65)=481$, $p=.062$), „viele

verschiedene Geräte“ ($U(20,65)=555, p=.290$), „genau wissen warum“ ($U(20,64)=526.5, p=.181$), „gerne kreative Dinge“ ($U(20,66)=549.5, p=.237$), „regelmäßig reden“ ($U(20,66)=572, p=.331$), „oft darüber nachdenken“ ($U(20,66)=659.5, p=.996$).

8.2.8.12 Hypothesenüberprüfung

Diese Hypothese konnte bestätigt werden. Die Medienscouts zeigten im Laufe der Ausbildung in allen Dimensionen von Medienkompetenz eine höhere Performanzentwicklung.

8.2.9 Hypothese 9: Selbst-Einschätzung des Einsatzes als Multiplikator / Multiplikatorin

Laut Hypothese 9 wird erwartet, dass sich eine im Mittel positive Selbst-Einschätzung des Einsatzes als Multiplikator / Multiplikatorin im Peer-Education-Ansatz, erkennbar an den Variablen Selbstbild, Selbstwirksamkeit und (sozialen) Peer-Aspekten, zeigt.

Sie wird im Folgenden anhand folgender Erhebungen und folgender Variablen untersucht:

- A.9, einer Fragebatterie zu Teamfähigkeit und Freundschaft,
- A.5, der Sozialen Einschätzung und des Selbstbilds mit einer Fragebatterie,
- C.22, einer Fragebatterie zum Selbstbild (als teilweise Wiederholung von A.9 zur Darstellung der zeitlichen Entwicklung und zur Vergrößerung der Kontrollgruppe),
- A.10, einer Fragebatterie zur Selbstwirksamkeit,
- C.38, der Wiederholung der Fragebatterie zur Selbstwirksamkeit im Fragebogen C (w.o.)
- C.23, einer Fragebatterie zum Selbstvertrauen,
- C.37, einer Fragebatterie zur Selbstsicherheit in der Computernutzung,
- C.45, der Einschätzung des Images der Medienscouts durch die Nicht-Medienscouts als Vergleich des Image mit dem Selbstbild,
- A.2 und A.3, beispielhafte Nennungen in der Abfrage zum Selbstverständnis der Medienscouts durch die Aufgaben eines Medienscouts (A.2) und das Verständnis eines „guten“ Medienscouts (A.3)
- T03 (Placemat), Nennungen der Medienscouts in der Abfrage zum Selbstverständnis in Form eines „Placemat“,
- T01 (Abfrage zur Kurswahl), einer Auswahl typischer Nennungen zur Entscheidung ein Medienscout zu werden,
- T11 (Feedback), Feedback zur Ausbildung als Medienscout in Form einer Punkteabfrage zum Lernerfolg in verschiedenen Phasen

8.2.9.1 A.9

Um die Einschätzungen von Teamfähigkeit und Freundschaft zu beschreiben, wurde mit der Frage A.9 folgende Variablen erhoben, hier in der grafischen Übersicht mit den Ergebnissen für die Medienscouts ($n=20$) und Nicht-Medienscouts ($n=16$):

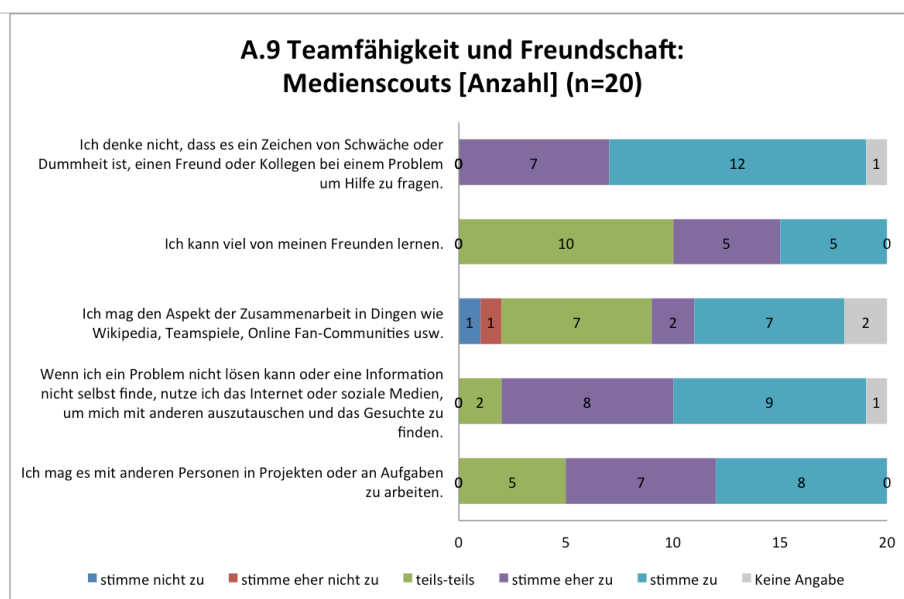


Abbildung 8-117: Teamfähigkeit und Freundschaft, Medienscouts, A.9

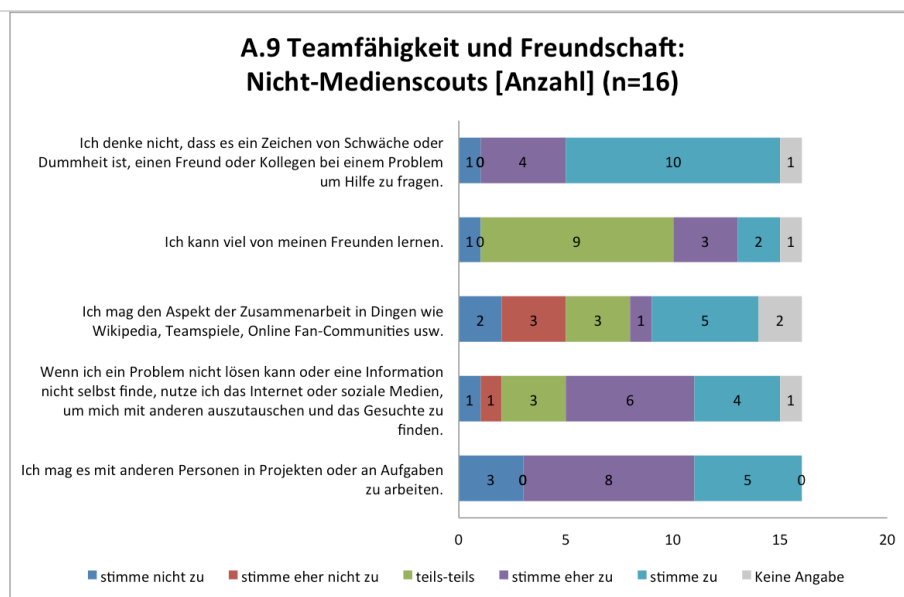


Abbildung 8-118: Teamfähigkeit und Freundschaft, Nicht-Medienscouts, A.9

Die deskriptiven Statistiken für A.9 in der tabellarischen Darstellung:

A.9 Deskriptive Statistiken					
	N	Mittelwert	Standardabweichung	Minimum	Maximum
Projekte gemeinsam	36	2,03	1,134	1	5
Austausch	34	1,91	,965	1	5
Zusammenarbeit	32	2,47	1,367	1	5
von Freunden lernen	35	2,43	,917	1	5
um Hilfe bitten	34	1,44	,786	1	5
Scout-Nicht-Scout	36	,56	,504	0	1

Tabelle 8-170: Deskriptive Statistiken A.9

Alle hier aufgeführten Variablen zur Kooperation mit anderen wurden von den Medienscouts ($n=20$) positiv bewertet, am deutlichsten „Ich denke nicht, dass es ein Zeichen von Schwäche oder Dummheit ist, einen Freund oder Kollegen bei einem Problem um Hilfe zu fragen“ mit 19 Nennungen bei „stimme zu“ plus „stimme eher zu“. Am wenigsten stark ausgeprägt ist die Variable „Ich mag den Aspekt der Zusammenarbeit in Dingen wie Wikipedia, Teamspiele, Online Fan-Communities usw.“, dem mit neun Medienscouts nur knapp die Hälfte zustimmten. Die 16 Nicht-Medienscouts der Kontrollgruppe im Fragebogen A beantworteten die Fragen zur Teamfähigkeit vergleichbar. So stimmten 14 dem Aspekt „kein Zeichen von Schwäche“ zu, dem Aspekt der Online-Zusammenarbeit 6 von 16. Beide Gruppen befürworteten die Zusammenarbeit „Ich mag es mit anderen Gruppen in Projekten oder an Aufgaben zu arbeiten“ (15 von 20 Medienscouts und 13 von 16 Nicht-Medienscouts).

Die Unterschiede zwischen den Gruppen wurden auf statistische Signifikanz überprüft:

A.9 Mann-Whitney-Test

Ränge				
	Scout-Nicht-Scout	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Projekte gemeinsam	Nicht-Scout	16	19,25	308,00
	Scout	20	17,90	358,00
	Gesamt	36		
Austausch	Nicht-Scout	15	20,53	308,00
	Scout	19	15,11	287,00
	Gesamt	34		
Zusammenarbeit	Nicht-Scout	14	18,04	252,50
	Scout	18	15,31	275,50
	Gesamt	32		
von Freunden lernen	Nicht-Scout	15	20,17	302,50
	Scout	20	16,38	327,50
	Gesamt	35		
um Hilfe bitten	Nicht-Scout	15	17,40	261,00
	Scout	19	17,58	334,00
	Gesamt	34		

Tabelle 8-171: Mann-Whitney-Test A.9

A.9 Statistik für Test^a

	Projekte gemeinsam	Austausch	Zusammenarbeit	von Freunden lernen	um Hilfe bitten
Mann-Whitney-U	148,000	97,000	104,500	117,500	141,000
Wilcoxon-W	358,000	287,000	275,500	327,500	261,000
Z	-,408	-1,690	-,854	-1,196	-,062
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,683	,091	,393	,232	,950
Exakte Signifikanz [2*(1-seitige Sig.)]	,718 ^b	,120 ^b	,419 ^b	,283 ^b	,973 ^b

a. Gruppenvariable: Scout-Nicht-Scout

b. Nicht für Bindungen korrigiert.

Tabelle 8-172: Statistik für Test A.9

Die Gruppen Medienscouts und Nicht-Medienscouts unterscheiden sich in den Variablen „Projekte gemeinsam“ ($U(20,16)=148$, $p=.683$), „Austausch“ ($U(19,15)=97$, $p=.091$), „Zusammenarbeit“ ($U(18,14)=104.5$, $p=.393$), „von Freunden lernen“ ($U(20,15)=117.5$, $p=.232$) und „um Hilfe bitten“ ($U(19,15)=141$, $p=.950$) nicht signifikant.

8.2.9.2 A.5

Um die soziale Einschätzung und das Selbstbild beschreiben zu können, wurden im Fragebogen A (Frage A.5 mit $N=36$) und C (Frage C.22 $N=87$) Variablen dazu erhoben²²². Alle Variablen und die Ergebnisse in der grafischen Übersicht für die Medienscouts ($n=20$) und Nicht-Medienscouts ($n=16$):

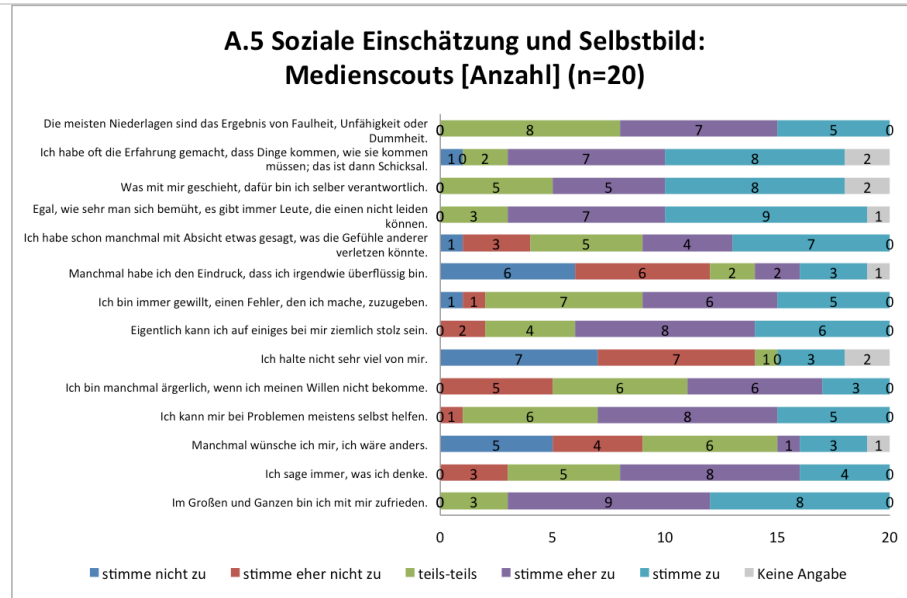


Abbildung 8-119: Soziale Einschätzung und Selbstbild, Medienscouts, A.5

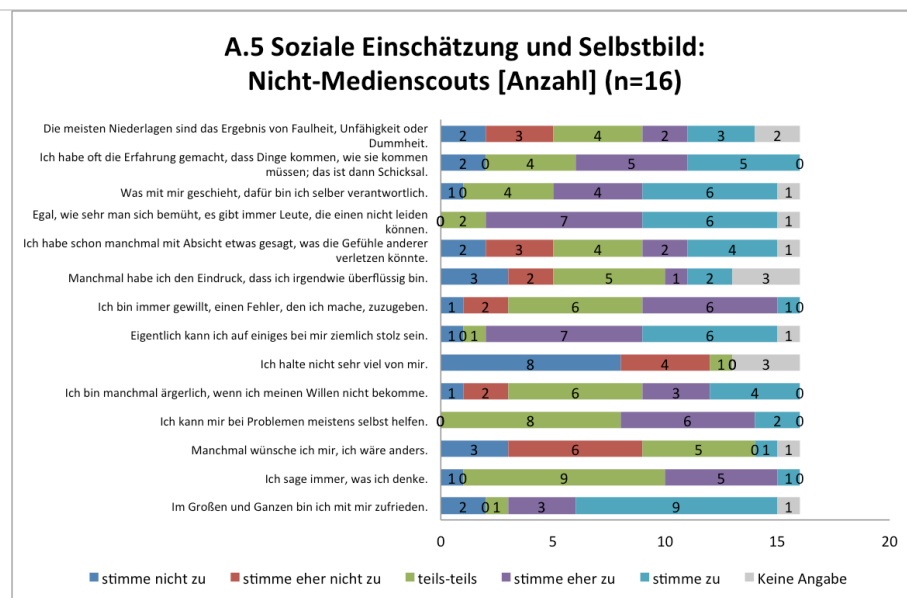


Abbildung 8-120: Soziale Einschätzung und Selbstbild, Nicht-Medienscouts, A.5

Die deskriptiven Statistiken in Tabellenform:

A.5 Deskriptive Statistiken					
	N	Mittelwert	Standardabweichung	Minimum	Maximum
zufrieden	35	1,80	1,052	1	5
sagen	36	2,31	,951	1	5
anders sein	34	3,50	1,237	1	5

²²² Zusätzlich konnten die Ergebnisse mit der Erhebung von Kerres (2012) verglichen werden (s. Diskussion).

Probleme selbst helfen	36	2,25	,806	1	4
ärgerlich	36	2,61	1,103	1	5
halte nicht viel von mir	31	4,13	1,204	1	5
stolz	35	2,00	1,000	1	5
Fehler zugeben	36	2,53	1,055	1	5
überflüssig	33	3,58	1,696	1	9
Gefühle anderer	35	2,54	1,336	1	5
nicht leiden	34	1,71	,719	1	3
selber verantwortlich	33	1,94	,998	1	5
Schicksal	34	2,06	1,179	1	5
Faulheit, Unfähigkeit	34	2,47	1,134	1	5
Scout-Nicht-Scout	36	,56	,504	0	1

Tabelle 8-173: Deskriptive Statistiken A.5

Die Medienscouts haben ein zumeist positives Selbstbild, so beispielsweise mit der Variablen "Im Großen und Ganzen bin ich mit mir zufrieden", das 17 der 20 Medienscouts mit "stimme eher zu" plus "stimme zu" beantworteten. Bei der Aussage "Manchmal wünsche ich mir, ich wäre anders" stimmten lediglich vier Medienscouts zu, bei "Manchmal habe ich den Eindruck, dass ich irgendwie überflüssig bin" fünf Medienscouts. Ebenso ist das positive Selbstbild zu erkennen bei der Aussage "Eigentlich kann ich auf einiges bei mir ziemlich stolz sein", die 14 Medienscouts befürworteten.

Die Nicht-Medien-scouts ($n=16$) haben ein ähnlich positives Selbstbild. Im Vergleich beantworteten sie die Variable "Im Großen und Ganzen bin ich mit mir zufrieden" ebenso positiv (14 antworteten mit "stimme eher zu" plus "stimme zu"). Bei der Aussage "Manchmal wünsche ich mir, ich wäre anders" stimmten ebenfalls nur wenige zu, hier drei Nicht-Medien-scouts, bei "Manchmal habe ich den Eindruck, dass ich irgendwie überflüssig bin" drei Befragte. Ebenso ist das positive Selbstbild zu erkennen bei der Aussage "Eigentlich kann ich auf einiges bei mir ziemlich stolz sein", die 13 der 16 Nicht-Medien-scouts befürworteten.

Die Unterschiede zwischen den Gruppen Medienscouts ($n=20$) und Nicht-Medien-scouts ($n=16$) wurden auf statistische Signifikanz geprüft:

A.5 Mann-Whitney-Test

Ränge				
	Scout-Nicht-Scout	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
zufrieden	Nicht-Scout	15	16,80	252,00
	Scout	20	18,90	378,00
	Gesamt	35		
sagen	Nicht-Scout	16	22,53	360,50
	Scout	20	15,28	305,50
	Gesamt	36		
anders sein	Nicht-Scout	15	18,53	278,00
	Scout	19	16,68	317,00
	Gesamt	34		
Probleme selbst helfen	Nicht-Scout	16	20,19	323,00
	Scout	20	17,15	343,00
	Gesamt	36		
ärgerlich	Nicht-Scout	16	17,94	287,00
	Scout	20	18,95	379,00
	Gesamt	36		
halte nicht viel von mir	Nicht-Scout	13	18,50	240,50
	Scout	18	14,19	255,50
	Gesamt	31		
stolz	Nicht-Scout	15	16,27	244,00
	Scout	20	19,30	386,00
	Gesamt	35		
Fehler zugeben	Nicht-Scout	16	20,63	330,00

	Scout	20	16,80	336,00
	Gesamt	36		
überflüssig	Nicht-Scout	13	15,08	196,00
	Scout	20	18,25	365,00
	Gesamt	33		
Gefühle anderer	Nicht-Scout	15	19,83	297,50
	Scout	20	16,63	332,50
	Gesamt	35		
nicht leiden	Nicht-Scout	15	17,97	269,50
	Scout	19	17,13	325,50
	Gesamt	34		
selber verantwortlich	Nicht-Scout	15	17,73	266,00
	Scout	18	16,39	295,00
	Gesamt	33		
Schicksal	Nicht-Scout	16	19,53	312,50
	Scout	18	15,69	282,50
	Gesamt	34		
Faulheit, Unfähigkeit	Nicht-Scout	14	20,96	293,50
	Scout	20	15,08	301,50
	Gesamt	34		

Tabelle 8-174: Mann-Whitney-Test A.5

A.5 Statistik für Test^a

	zufrieden	sagen	anders sein	Probleme selbst helfen	ärgerlich	halte nicht viel von mir	stolz	Fehler zugeben
Mann-Whitney-U	132,000	95,500	127,000	133,000	151,000	84,500	124,000	126,000
Wilcoxon-W	252,000	305,500	317,000	343,000	287,000	255,500	244,000	336,000
Z	-,653	-,2172	-,558	-,919	-,297	-,1418	-,925	-,1134
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,514	,030	,577	,358	,767	,156	,355	,257
Exakte Signifikanz [2*(1-seitige Sig.)]	,564 ^b	,039 ^b	,607 ^b	,404 ^b	,789 ^b	,196 ^b	,400 ^b	,290 ^b

a. Gruppenvariable: Scout-Nicht-Scout

b. Nicht für Bindungen korrigiert.

Tabelle 8-175: Statistik für Test A.5

(Fortführung der Tabelle) A.5 Statistik für Test^a

	überflüssig	Gefühle anderer	nicht leiden	selber verantwortlich	Schicksal	Faulheit, Unfähigkeit
Mann-Whitney-U	105,000	122,500	135,500	124,000	111,500	91,500
Wilcoxon-W	196,000	332,500	325,500	295,000	282,500	301,500
Z	-,944	-,944	-,265	-,423	-,1185	-,1765
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,345	,345	,791	,672	,236	,078
Exakte Signifikanz [2*(1-seitige Sig.)]	,372 ^b	,364 ^b	,811 ^b	,708 ^b	,266 ^b	,090 ^b

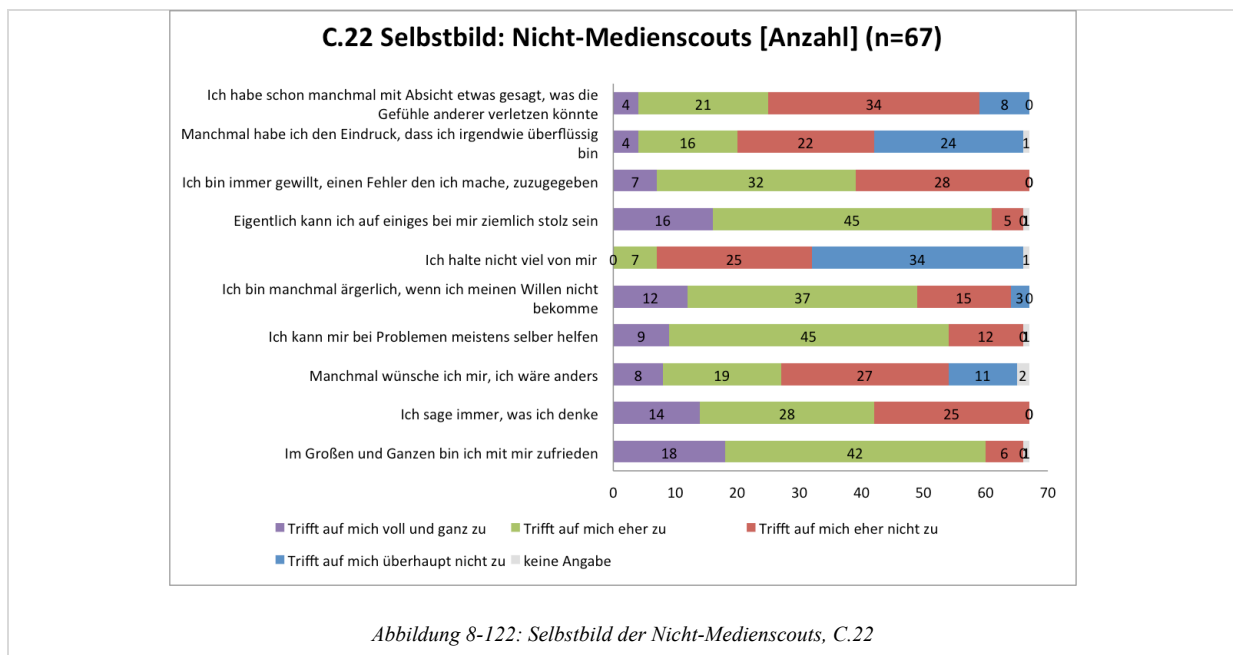
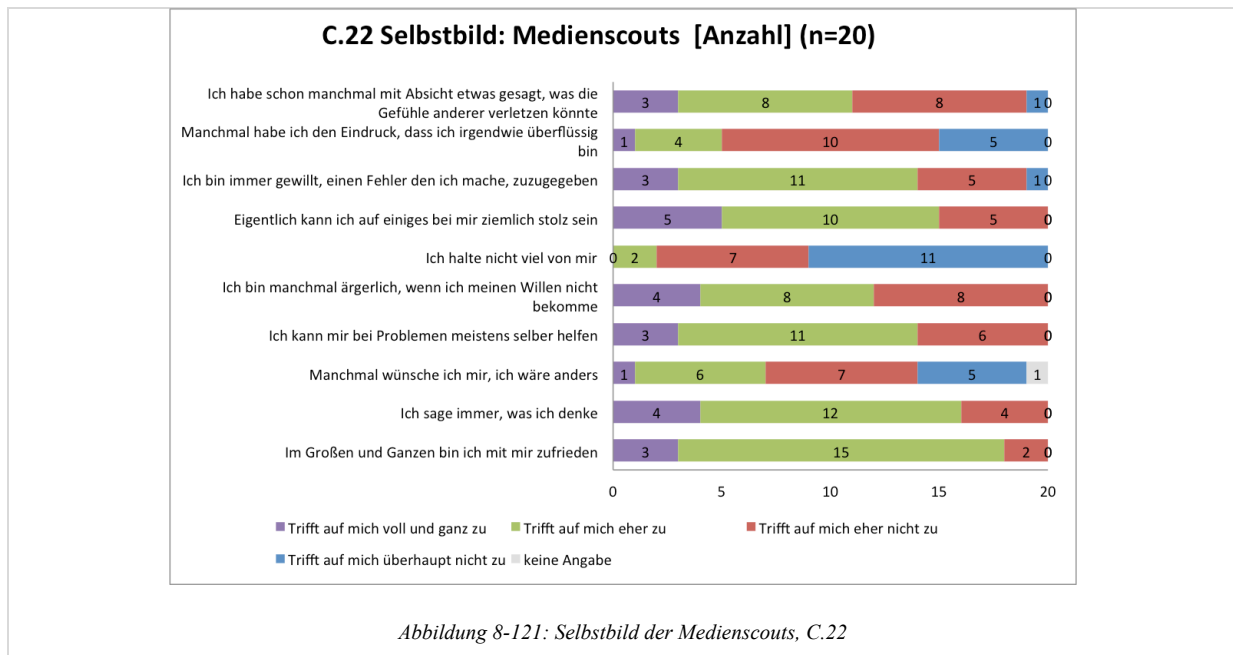
a. Gruppenvariable: Scout-Nicht-Scout

b. Nicht für Bindungen korrigiert.

Die Gruppen Medienscouts und Nicht-Medienscouts unterscheiden sich in der Variablen „Ich sage immer, was ich denke“ signifikant ($U(20,16)=95.5$, $p=.030$), in den Variablen „zufrieden“ ($U(20,15)=132$, $p=.514$), „anders sein“ ($U(19,15)=127$, $p=.577$), „Probleme selbst helfen“ ($U(20,16)=133$, $p=.404$), „ärgerlich“ ($U(20,16)=151$, $p=.767$), „halte nicht viel von mir“ ($U(18,13)=84.5$, $p=.156$), „stolz“ ($U(20,15)=124$, $p=.355$), „Fehler zugeben“ ($U(20,16)=126$, $p=.257$), „überflüssig“ ($U(20,16)=105$, $p=.345$), „Gefühle anderer“ ($U(20,15)=122.5$, $p=.345$), „nicht leiden“ ($U(19,15)=135.5$, $p=.791$), „selber verantwortlich“ ($U(18,15)=124$, $p=.672$), „Schicksal“ ($U(18,16)=111.5$, $p=.236$), „Faulheit, Unfähigkeit“ ($U(20,14)=91.5$, $p=.078$) unterscheiden sich die Gruppen statistisch nicht signifikant.

8.2.9.3 C.22

Im Fragebogen C nach etwa einem Jahr, zur Halbzeit der Untersuchung, wurden die Variablen erneut erhoben (als Frage C.22), diesmal mit der Kontrollgruppe $n=67$. Hier die Ergebnisse für beide Gruppen in grafischer Form:



Die deskriptiven Statistiken in der Übersicht:

C.22 Deskriptive Statistiken					
	N	Mittelwert	Standardabweichung	Minimum	Maximum
zufrieden	86	3,15	,564	2	4
sage immer was ich denke	87	2,87	,728	2	4
ich wäre gerne anders	84	2,32	,907	1	4
selber helfen können	86	2,93	,590	2	4
ärgerlich	87	2,85	,755	1	4
halte nicht viel von mir	86	1,58	,677	1	3
ziemlich stolz	86	3,13	,590	2	4
fehler zugeben können	87	2,71	,680	1	4
irgendwie überflüssig	86	2,01	,901	1	4
Gefühle anderer verletzen	87	2,39	,783	1	4

Scout Nicht-Scout | 87 | ,23 | ,423 | 0 | 1

Tabelle 8-176: Deskriptive Statistiken C.22

Die Medienscouts bestätigen das positive Selbstbild von A.5, so bei der Variablen "Im Großen und Ganzen bin ich mit mir zufrieden", die in C.22 18 der 20 Medienscouts zustimmten (in A.5 waren es 17). Mit der Aussage "Manchmal wünsche ich mir, ich wäre anders" stimmten in A.5 vier Medienscouts zu, in C.22²²³ waren es deutlich mehr: Sieben Medienscouts. Die Variable "Manchmal habe ich den Eindruck, dass ich irgendwie überflüssig bin" beantworteten die gleiche Anzahl: fünf Medienscouts. Ebenso ist das positive Selbstbild zu erkennen bei der Aussage "Eigentlich kann ich auf einiges bei mir ziemlich stolz sein", die im Gegensatz zu A.5 ein Medienscout mehr, hier 15 Medienscouts befürworteten. Die Kontrollgruppe ($n=67$) hat ebenfalls ein ähnlich positives Selbstbild. Die Variable "Im Großen und Ganzen bin ich mit mir zufrieden", beantworteten 60 der 67 Nicht-Medienscouts positiv. Der Aussage "Manchmal wünsche ich mir, ich wäre anders" stimmten 27 Befragte zu, bei "Manchmal habe ich den Eindruck, dass ich irgendwie überflüssig bin" 20. Ebenso ist das positive Selbstbild zu erkennen bei der Aussage "Eigentlich kann ich auf einiges bei mir ziemlich stolz sein", die 61 Medienscouts befürworteten. Die Unterschiede zwischen den Gruppen Medienscouts ($n=20$) und Nicht-Medienscouts ($n=67$) wurden auf statistische Signifikanz geprüft:

C.22 Mann-Whitney-Test

Ränge

	Scout Nicht-Scout	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
zufrieden	Nicht-Scout	66	44,68	2949,00
	Scout	20	39,60	792,00
	Gesamt	86		
sage immer was ich denke	Nicht-Scout	67	42,69	2860,00
	Scout	20	48,40	968,00
	Gesamt	87		
ich wäre gerne anders	Nicht-Scout	65	43,62	2835,00
	Scout	19	38,68	735,00
	Gesamt	84		
selber helfen können	Nicht-Scout	66	44,41	2931,00
	Scout	20	40,50	810,00
	Gesamt	86		
ärgerlich	Nicht-Scout	67	44,75	2998,00
	Scout	20	41,50	830,00
	Gesamt	87		
halte nicht viel von mir	Nicht-Scout	66	43,84	2893,50
	Scout	20	42,38	847,50
	Gesamt	86		
ziemlich stolz	Nicht-Scout	66	44,75	2953,50
	Scout	20	39,38	787,50
	Gesamt	86		
Fehler zugeben können	Nicht-Scout	67	42,89	2873,50
	Scout	20	47,73	954,50
	Gesamt	87		
irgendwie überflüssig	Nicht-Scout	66	43,05	2841,00
	Scout	20	45,00	900,00
	Gesamt	86		
Gefühle anderer verletzen	Nicht-Scout	67	41,78	2799,00
	Scout	20	51,45	1029,00
	Gesamt	87		

Tabelle 8-177: Mann-Whitney-Test C.22

C.22 Statistik für Test^a²²³ Und damit zu einem späteren Zeitpunkt im Untersuchungszeitraum.

	zufrieden	sage immer was ich denke	ich wäre gerne anders	selber helfen können	ärgerlich
Mann-Whitney-U	582,000	582,000	545,000	600,000	620,000
Wilcoxon-W	792,000	2860,000	735,000	810,000	830,000
Z	-,957	-,959	-,817	-,727	-,551
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,338	,338	,414	,467	,581

a. Gruppenvariable: Scout Nicht-Scout
Tabelle 8-178: Statistik für Test C.22

(Fortführung der Tabelle) C.22 Statistik für Test^a

	halte nicht viel von mir	ziemlich stolz	Fehler zugeben können	irgendwie überflüssig	Gefühle anderer verletzen
Mann-Whitney-U	637,500	577,500	595,500	630,000	521,000
Wilcoxon-W	847,500	787,500	2873,500	2841,000	2799,000
Z	-,256	-,992	-,828	-,324	-1,631
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,798	,321	,408	,746	,103

a. Gruppenvariable: Scout Nicht-Scout

Die Gruppen Medienscouts und Nicht-Medienscouts unterscheiden sich in den Variablen „zufrieden“ ($U(20,66)=582$, $p=.338$), „Ich sage immer, was ich denke“ ($U(20,67)=582$, $p=.338$), „anders sein“ ($U(19,65)=545$, $p=.414$), „Probleme selbst helfen“ ($U(20,66)=600$, $p=.467$), „ärgerlich“ ($U(20,67)=620$, $p=.581$), „halte nicht viel von mir“ ($U(18,66)=637.5$, $p=.798$), „stolz“ ($U(20,66)=577.5$, $p=.321$), „Fehler zugeben“ ($U(20,67)=595.5$, $p=.408$), „überflüssig“ ($U(20,66)=630$, $p=.746$), „Gefühle anderer“ ($U(20,67)=521$, $p=.103$) unterscheiden sich die Gruppen statistisch nicht signifikant.

Um die beiden Erhebungen A.5 und C.22 besser miteinander vergleichen zu können, zeigt folgende Tabelle im Überblick die prozentualen Anteile bei den Medienscouts ($n=20$ in A.5 und C.22), Nicht-Medienscouts ($n=16$ in A.5 und $n=67$ in C.22)²²⁴ (jeweils zusammengefasst „Stimme zu“ bzw. „Trifft auf mich voll und ganz zu“ und „Stimme eher zu“ bzw. „Trifft auf mich eher zu“): (abweichende Werte vom Mittel aller von über 15% sind orange markiert.)

A.5 und C.22 Selbstbild ²²⁵	A.5 Medienscouts	C.22 Medienscouts	A.5 Nicht-Medien-scouts	C.22 Nicht-Medien-scouts
Ich habe schon manchmal mit Absicht etwas gesagt, was die Gefühle anderer verletzen könnte	55%	55%	40%	37%
Manchmal habe ich den Eindruck, dass ich irgendwie überflüssig bin	25%	25%	23%	30%
Ich bin immer gewillt, einen Fehler den ich mache, zuzugeben	55%	70%	44%	58%
Eigentlich kann ich auf einiges bei mir ziemlich stolz sein	70%	75%	87%	92%
Ich halte nicht viel von mir	15%	10%	0%	10%
Ich bin manchmal ärgerlich, wenn ich meinen Willen nicht bekomme	45%	60%	44%	73%
Ich kann mir bei Problemen meistens selber helfen	65%	70%	50%	82%
Manchmal wünsche ich mir, ich wäre anders	20%	35%	7%	42%
Ich sage immer, was ich denke	60%	80%	38%	63%
Im Großen und Ganzen bin ich mit mir zufrieden	85%	90%	80%	91%

Tabelle 8-179: Prozentualer Vergleich der positiven Nennungen in A.5 und C.22

In vier Fällen („Ich bin manchmal ärgerlich, wenn ich meinen Willen nicht bekomme“, „Ich kann mir bei Problemen meistens selber helfen“, „Manchmal wünsche ich mir, ich

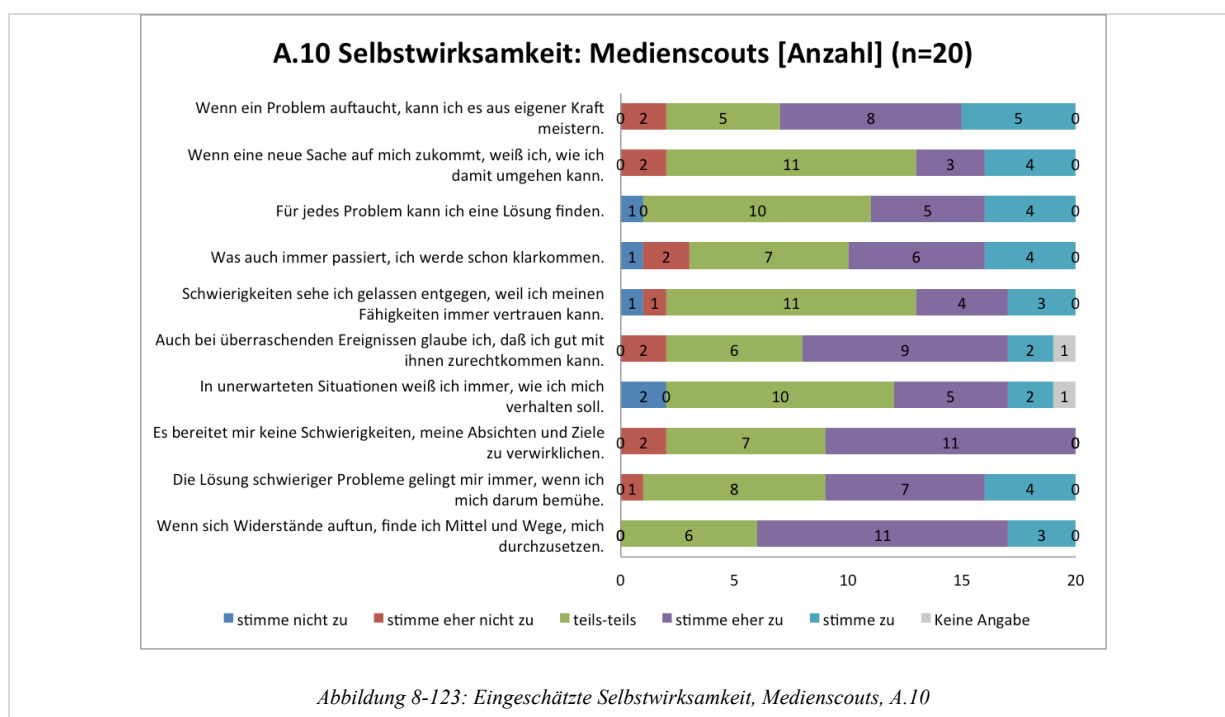
²²⁴ Abzüglich von „keine Angabe“

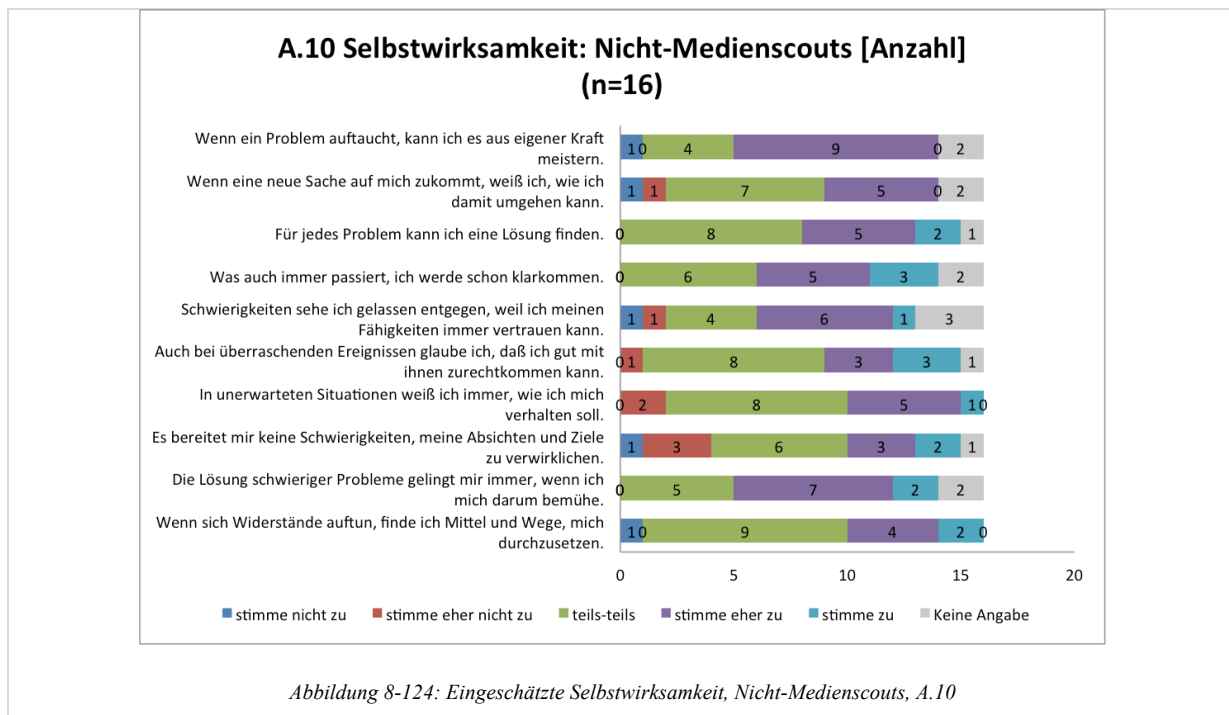
²²⁵ Die hier fehlenden Variablen gegenüber der grafischen Darstellung finden sich unter dem Aspekt „Selbstvertrauen“ unten.

wäre anders“ und „Ich sage immer, was ich denke gibt es deutliche Abweichungen im Selbstbild aller hier befragten Jugendlichen. Dabei sind die Werte der Medienscouts durchweg typisch in der Kohorte und man kann ein leicht verbessertes Selbstbild zwischen der Erhebung A (vom November 2011) zur Erhebung C (September 2012) feststellen, mit Ausnahme des Wertes für „Manchmal wünsche ich mir, ich wäre anders“, der als „negativer Wert“ im Sinne des Selbstbildes ebenfalls steigt.

8.2.9.4 A.10

In A.10 und wiederholt mit C.38 wurden Variablen erfragt, die Rückschlüsse auf die Selbstwirksamkeit zulassen. Alle Variablen, die Items und die Ergebnisse in zwei Grafiken für die Medienscouts ($n=20$) und die Nicht-Medienscouts ($n=16$):





Die deskriptiven Statistiken für A.10 in der tabellarischen Übersicht:

A.10 Deskriptive Statistiken					
	N	Mittelwert	Standardabweichung	Minimum	Maximum
Widerstände	36	2,36	,833	1	5
Lösungen	34	2,26	,790	1	4
Ziele verwirklichen	35	2,69	,900	1	5
unerwartete Situationen	35	2,71	,926	1	5
überraschende Ereignisse	34	2,44	,860	1	4
Fähigkeiten vertrauen	33	2,64	,994	1	5
Klarkommen	34	2,38	,985	1	5
Lösung finden	35	2,43	,884	1	5
Sache umgehen	34	2,68	,912	1	5
eigene Kraft	34	2,32	,912	1	5
Scout-Nicht-Scout	36	,56	,504	0	1

Tabelle 8-180: Deskriptive Statistiken A.10

Die Mediencouts beantworteten die Fragen zur Selbstwirksamkeit in A.10 zwar nicht deutlich ablehnend, die Antworten „stimme nicht zu“ und „stimme eher nicht zu“ werden von maximal drei Mediencouts genannt, aber doch etwas zurückhaltend, denn in sechs der zehn Variablen stellt das Item „teils-teils“ die häufigste Antwort. Besonders positiv mit „stimme zu“ plus „stimme eher zu“ wurde beantwortet: „Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen“ (14 Nennungen) und „Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern“ (13), gefolgt von „Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurechtkommen kann“ (11), „Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen (11) und „Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe (ebenfalls 11). Die Kontrollgruppe der 16 Nicht-Mediencouts ist ebenfalls etwas zurückhaltend. Sie wählen häufig das Item „teils-teils“, das bei sieben Variablen die häufigste Antwort bildet. Besonders positiv mit „stimme zu“ plus „stimme eher zu“ wurde beantwortet: „Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern“ (neun Nennun-

gen) und „Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe (ebenfalls neun). Acht Nennungen erhält „Was auch immer passiert, ich werde schon klarkommen“ und jeweils sieben die Variablen „Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden“ sowie „Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.“

Die Unterschiede zwischen den Medienscouts und den Nicht-Medienscouts wurden auf statistische Signifikanz überprüft. Hier die Übersicht als Tabellen:

A.10 Mann-Whitney-Test				
Ränge				
	Scout-Nicht-Scout	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Widerstände	Nicht-Scout	16	21,63	346,00
	Scout	20	16,00	320,00
	Gesamt	36		
Lösungen	Nicht-Scout	14	16,89	236,50
	Scout	20	17,93	358,50
	Gesamt	34		
Ziele verwirklichen	Nicht-Scout	15	20,03	300,50
	Scout	20	16,48	329,50
	Gesamt	35		
unerwartete Situationen	Nicht-Scout	16	18,09	289,50
	Scout	19	17,92	340,50
	Gesamt	35		
überraschende Ereignisse	Nicht-Scout	15	18,17	272,50
	Scout	19	16,97	322,50
	Gesamt	34		
Fähigkeiten vertrauen	Nicht-Scout	13	16,19	210,50
	Scout	20	17,53	350,50
	Gesamt	33		
Klarkommen	Nicht-Scout	14	16,21	227,00
	Scout	20	18,40	368,00
	Gesamt	34		
Lösung finden	Nicht-Scout	15	17,90	268,50
	Scout	20	18,08	361,50
	Gesamt	35		
Sache umgehen	Nicht-Scout	14	18,50	259,00
	Scout	20	16,80	336,00
	Gesamt	34		
eigene Kraft	Nicht-Scout	14	19,14	268,00
	Scout	20	16,35	327,00
	Gesamt	34		

Tabelle 8-181: Mann-Whitney-Test A.10

A.10 Statistik für Test ^a										
	Widerstände	Lösungen	Ziele verwirklichen	unerwartete Situationen	überraschende Ereignisse	Fähigkeiten vertrauen	Klarkommen	Lösung finden	Sache umgehen	eigene Kraft
Mann-Whitney-U	110,000	131,500	119,500	150,500	132,500	119,500	122,000	148,500	126,000	117,000
Wilcoxon-W	320,000	236,500	329,500	340,500	322,500	210,500	227,000	268,500	336,000	327,000
Z	-1,723	-,319	-1,082	-,054	-,369	-,413	-,663	-,055	-,535	-,871
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,085	,750	,279	,957	,712	,680	,507	,956	,592	,384
Exakte Signifikanz [2*(1-seitige Sig.)]	,116 ^b	,769 ^b	,314 ^b	,961 ^b	,732 ^b	,703 ^b	,545 ^b	,961 ^b	,641 ^b	,436 ^b

a. Gruppenvariable: Scout-Nicht-Scout

b. Nicht für Bindungen korrigiert.

Tabelle 8-182: Statistik für Test A.10

Die Gruppen Medienscouts und Nicht-Medienscouts unterscheiden sich in den Variablen „Widerstände“ ($U(20,16)=110$, $p=.085$), „Lösungen“ ($U(19,14)=131.5$, $p=.750$), „Ziele verwirklichen“ ($U(19,14)=119.5$, $p=.314$), „unerwartete Situationen“ ($U(19,16)=150.5$, $p=.957$), „überraschende Ereignisse“ ($U(19,15)=132.5$, $p=.712$), „Fähigkeiten vertrauen“ ($U(20,13)=119.5$, $p=.680$), „Klarkommen“ ($U(20,14)=122$, $p=.507$), „Lösung finden“

($U(20,15)=148.5$, $p=.956$), „Sache umgehen“ ($U(20,14)=126$, $p=.592$), „eigene Kraft“ ($U(20,14)=117$, $p=.384$) nicht signifikant.

8.2.9.5 C.38

Die Variablen aus A.10 wurden im Fragebogen C als Re-Test wiederholt, diesmal mit den Gruppen Medienscouts ($n=20$) und Nicht-Medienscouts ($n=67$). Hier die Übersichten der Ergebnisse als Grafiken:

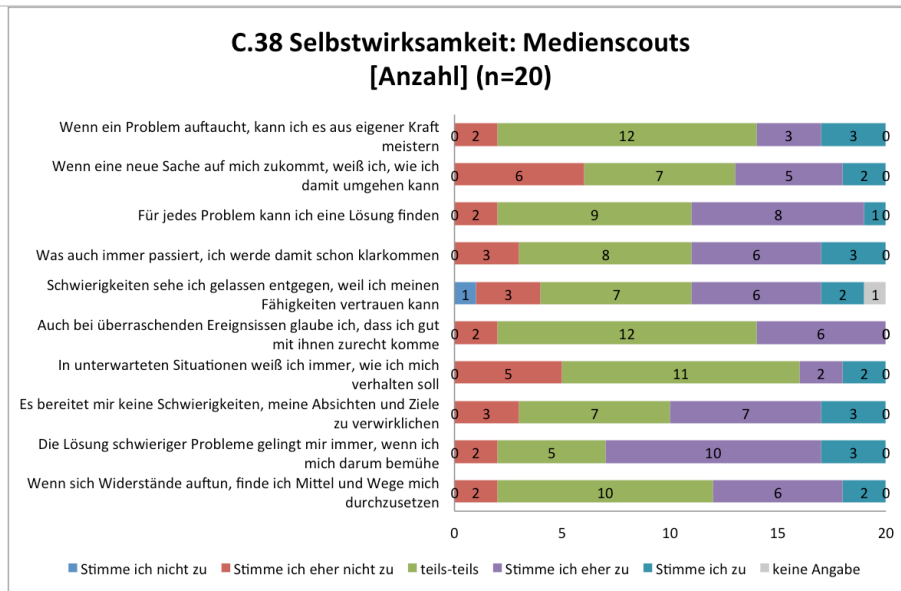


Abbildung 8-125: Eingeschätzte Selbstwirksamkeit, Medienscouts, C.38

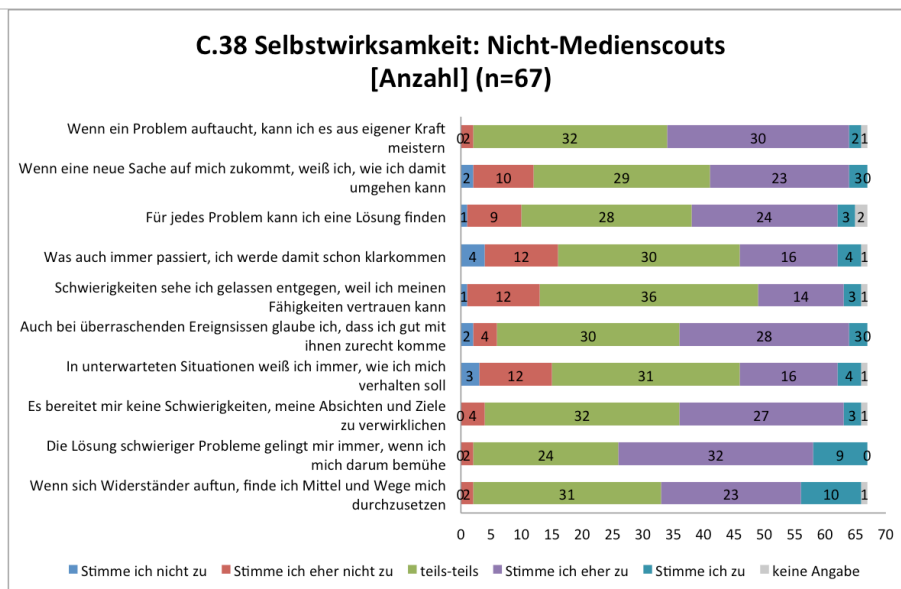


Abbildung 8-126: Eingeschätzte Selbstwirksamkeit, Nicht-Medienscouts, C.38

Hier die tabellarische Darstellung der deskriptiven Statistiken von C.38:

C.38 Deskriptive Statistiken					
	N	Mittelwert	Standardabweichung	Minimum	Maximum
Mittel und Wege	86	3,57	,790	2	5
Lösung gelingt immer	87	3,71	,761	2	5
Absichten und Ziele	86	3,45	,746	2	5

wie verhalten	86	3,08	,910	1	5
überraschende Ereignisse	87	3,34	,760	1	5
Vertrauen in Fähigkeiten	85	3,13	,856	1	5
klarkommen	86	3,15	,964	1	5
Lösung finden	85	3,32	,805	1	5
wie damit umgehen	87	3,21	,891	1	5
eigene Kraft	86	3,45	,680	2	5

Tabelle 8-183: Deskriptive Statistiken C.38

Die Abfrage als Re-Test in C.38 zeigt keine Steigerung in der Einschätzung der Selbstwirksamkeit durch die Medienscouts ($n=20$), sondern eher gestiegene Zweifel daran. Die Zahl an Antworten von „stimme eher nicht zu“ ist entweder gleich geblieben (so bei „Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern“ und „Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, daß ich gut mit ihnen zurechtkommen kann“) oder gestiegen (bei allen anderen Variablen), auch wenn die ohnehin seltenen Antworten von „stimmt nicht zu“ (in A.10 insgesamt fünfmal) nur ein einziges Mal genannt wird (bei „Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten vertrauen kann“). Das Item „teils-teils“ ist in allen Variablen häufig. Die höchste Zustimmung erfährt die Variable „Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe (mit 13 Nennungen von „stimme ich zu“ plus „stimme ich eher zu“). Die Ergebnisse der Nicht-Medien-scouts bei C.38 sind in einigen Variablen deutlich positiver in der Einschätzung der Selbstwirksamkeit, in anderen ähnlich. Bei der Frage „Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern“ antworten 32 der 67 Nicht-Medien-scouts mit Zustimmung („stimme ich zu“ und „stimme ich eher zu“) und damit auch prozentual mehr als bei den Medienscouts (30% Medienscouts und 48% Nicht-Medien-scouts). Andere Variablen zeigen allerdings eine ähnliche Einschätzung, so z.B. „Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe“ (13 der 20 Medienscouts (=65%) und 41 der 67 Nicht-Medien-scouts (=61%)).

Um die Ergebnisse besser vergleichen zu können, zeigt folgende Tabelle den prozentualen Vergleich zwischen den Medienscouts (A.10 und C.38) und Nicht-Medien-scouts (A.10 und C.38)²²⁶ (jeweils zusammengefasst „Stimme zu“ plus „Stimme eher zu“): (abweichende Werte vom Mittel aller von über 15% sind orange markiert.)

A.10 und C.38: Selbstwirksamkeit	A.10 Medien- scouts	C.38 Medien- scouts	A.10 Nicht- Medien- scouts	C.38 Nicht- Medien- scouts
Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern	65%	30%	64%	48%
Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann	35%	35%	36%	39%
Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden	45%	45%	47%	42%
Was auch immer passiert, ich werde damit schon klarkommen	50%	45%	57%	30%
Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten vertrauen kann	35%	42%	54%	26%
Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurecht komme	58%	30%	40%	46%
In erwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhal-	37%	20%	38%	30%

²²⁶ Abzüglich von „keine Angabe“

ten soll				
Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen	55%	50%	33%	45%
Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe	55%	65%	64%	61%
Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege mich durchzusetzen	70%	40%	38%	50%

Man kann erkennen, dass sich die Einschätzung von Selbstwirksamkeit bei den Medienscouts bei acht Variablen von der Erhebung A (November 2011) nach Erhebung C (September 2012) verschlechtert hat und nur in zwei Variablen („Die Lösung schwieriger Probleme...“ und „Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen...“) leicht stieg. Im Vergleich mit der Kontrollgruppe bei C.38 ist zu sehen, dass die Werte in sechs der zehn Variablen ähnlich hoch sind und es viermal eine Abweichung von mehr als 15%, so bei „Wenn ein Problem auftaucht...“, „Auch bei überraschenden Ereignissen...“, „Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen“ und „Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege mich durchzusetzen“ auch wenn kein eindeutiger Trend zugunsten oder zulasten der Medienscouts erkennbar ist.

Die Unterschiede zwischen den Gruppen Medienscouts und Nicht-Medienscouts wurden auf statistische Signifikanz geprüft:

C.38 Mann-Whitney-Test

Ränge				
	Scout Nicht-Scout	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Mittel und Wege	Nicht-Scout	66	44,92	2965,00
	Scout	20	38,80	776,00
	Gesamt	86		
Lösung gelingt immer	Nicht-Scout	67	43,86	2938,50
	Scout	20	44,48	889,50
	Gesamt	87		
Absichten und Ziele	Nicht-Scout	66	43,11	2845,00
	Scout	20	44,80	896,00
	Gesamt	86		
wie verhalten	Nicht-Scout	66	44,16	2914,50
	Scout	20	41,33	826,50
	Gesamt	86		
überraschende Ereignisse	Nicht-Scout	67	45,64	3058,00
	Scout	20	38,50	770,00
	Gesamt	87		
Vertrauen in Fähigkeiten	Nicht-Scout	66	41,84	2761,50
	Scout	19	47,03	893,50
	Gesamt	85		
klarkommen	Nicht-Scout	66	41,47	2737,00
	Scout	20	50,20	1004,00
	Gesamt	86		
Lösung finden	Nicht-Scout	65	42,38	2754,50
	Scout	20	45,03	900,50
	Gesamt	85		
wie damit umgehen	Nicht-Scout	67	44,73	2997,00
	Scout	20	41,55	831,00
	Gesamt	87		
eigene Kraft	Nicht-Scout	66	45,02	2971,00
	Scout	20	38,50	770,00
	Gesamt	86		

Tabelle 8-184: Mann-Whitney-Test C.38

C.38 Statistik für Test^a

	Mittel und Wege	Lösung gelingt immer	Absichten und Ziele	wie verhalten	überraschende Ereignisse	Vertrauen in Fähigkeiten	klarkommen	Lösung finden	wie damit umgehen	eigene Kraft
Mann-Whitney-U	566,000	660,500	634,000	616,500	560,000	550,500	526,000	609,500	621,000	560,000
Wilcoxon-W	776,000	2938,500	2845,000	826,500	770,000	2761,500	2737,000	2754,500	831,000	770,000
Z	-1,042	-,104	-,289	-,478	-1,220	-,874	-1,451	-,452	-,524	-1,136
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,297	,917	,772	,633	,223	,382	,147	,651	,600	,256

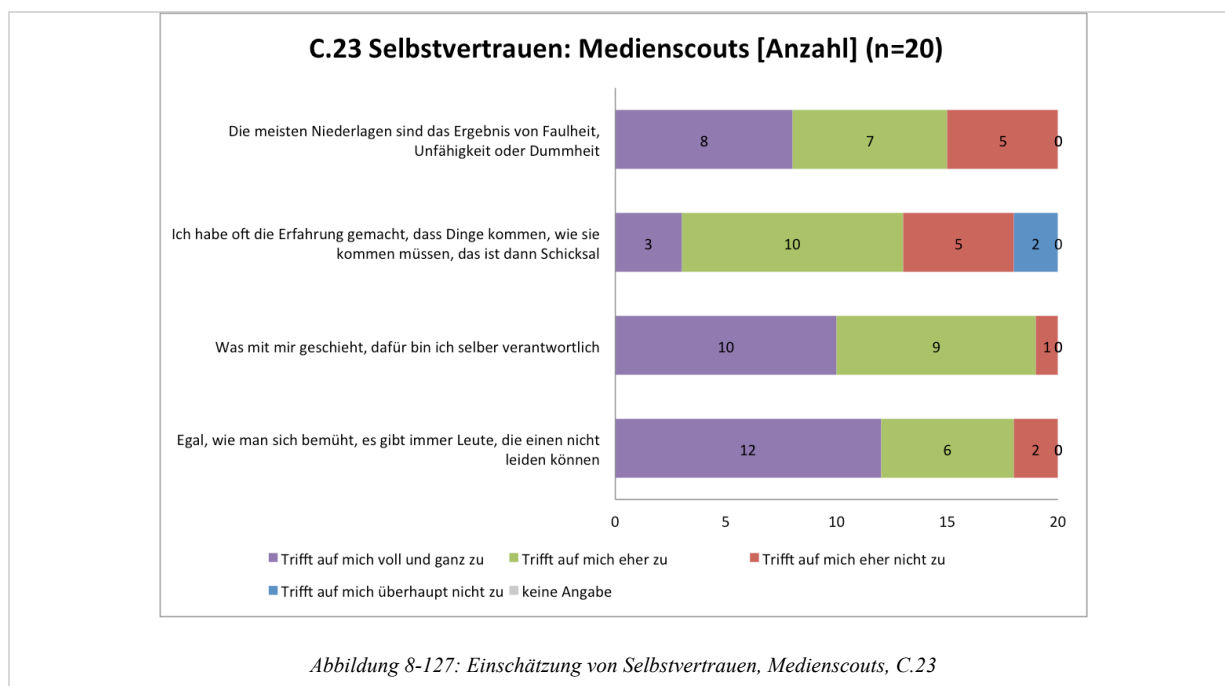
a. Gruppenvariable: Scout Nicht-Scout

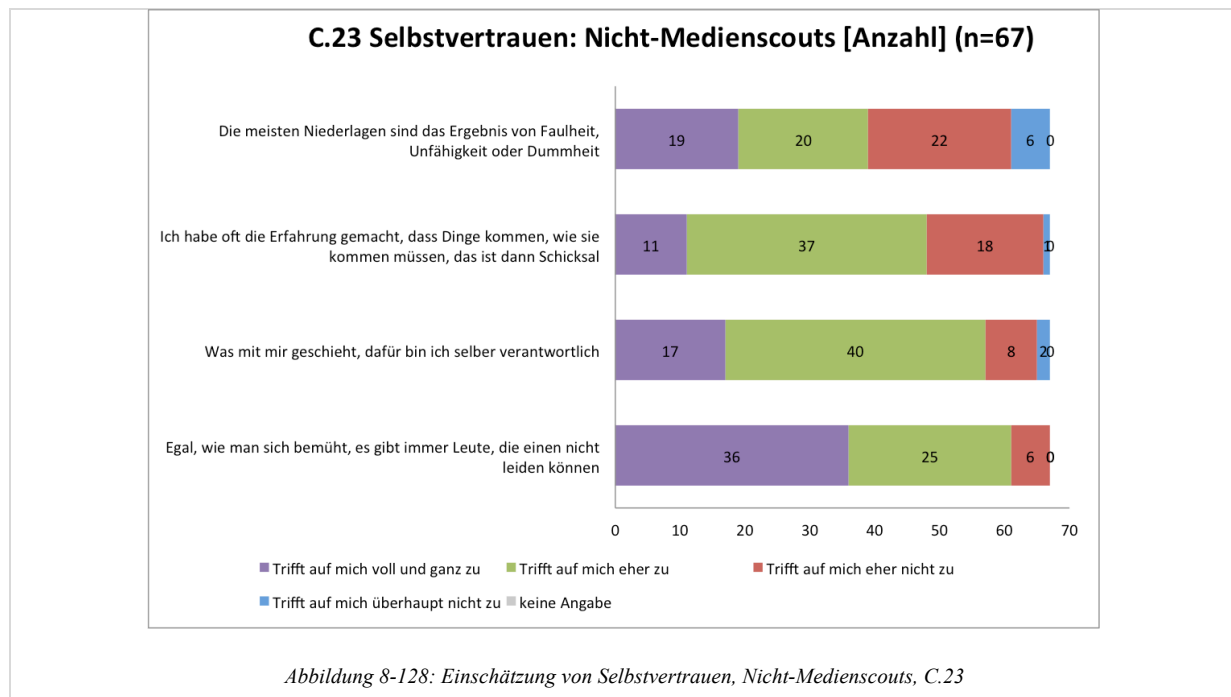
Tabelle 8-185: Statistik für Test C.38

Die Gruppen Medienscouts und Nicht-Medienscouts unterscheiden sich in den Variablen „Mittel und Wege“ ($U(20,66)=566, p=.297$), „Lösung gelingt immer“ ($U(20,67)=660.5, p=.917$), „Absichten und Ziele“ ($U(20,66)=634, p=.772$), „wie verhalten“ ($U(20,66)=616.5, p=.633$), „überraschende Ereignisse“ ($U(20,67)=560, p=.223$), „Vertrauen in Fähigkeiten“ ($U(19,66)=550.5, p=.382$), „klarkommen“ ($U(20,66)=526, p=.147$), „Lösung finden“ ($U(20,65)=609.5, p=.651$), „wie damit umgehen“ ($U(20,67)=621, p=.600$), „eigene Kraft“ ($U(20,66)=560, p=.256$) nicht signifikant.

8.2.9.6 C.23

Um das Selbstvertrauen der Medienscouts beschreiben zu können, wurden in C.23 vier Variablen dazu abgefragt. Hier die grafische Übersicht der Variablen und des Ergebnisses für die Medienscouts ($n=20$) und für die Nicht-Medienscouts ($n=67$):





Die deskriptiven Statistiken als Tabelle:

C.23 Deskriptive Statistiken					
	N	Mittelwert	Standardabweichung	Minimum	Maximum
immer Leute nicht leiden	87	3,46	,661	2	4
selber verantwortlich	87	3,16	,697	1	4
Schicksal	87	2,83	,735	1	4
Faulheit Unfähigkeit Dummheit	87	2,86	,942	1	4
Scout Nicht-Scout	87	,23	,423	0	1

Tabelle 8-186: Deskriptive Statistiken C.23

Es ist zu erkennen, dass die höchste Zustimmung durch die Mediencouts ($n=20$) von „Trifft auf mich voll und ganz zu“ plus „Trifft auf mich eher zu“ die Aussage „Was mit mir geschieht, dafür bin ich selber verantwortlich“ (19 von 20 Nennungen) erhielt, gefolgt von „Egal, wie man sich bemüht, es gibt immer Leute, die einen nicht leiden können“ (18) und „Die meisten Niederlagen sind das Ergebnis von Faulheit, Unfähigkeit und Dummheit“ (15). Die geringste Zustimmung, aber noch von über der Hälfte der Mediencouts befürwortet wird „Ich habe oft die Erfahrung gemacht, dass Dinge kommen, wie sie kommen müssen, das ist dann Schicksal“ (13). Auch in der Kontrollgruppe wurde mit C.23 das Selbstvertrauen der Nicht-Mediencouts ($n=67$) hier zeigt sich eine durchweg hohe Zustimmung zu den genannten Aussagen. Die höchste Zustimmung von „Trifft auf mich voll und ganz zu“ plus „Trifft auf mich eher zu“ erhielt die Aussage „Egal, wie man sich bemüht, es gibt immer Leute, die einen nicht leiden können“ (61 der 67 Nennungen), gefolgt von „Was mit mir geschieht, dafür bin ich selber verantwortlich“ (57), gefolgt von „Ich habe oft die Erfahrung gemacht, dass Dinge kommen, wie sie kommen müssen, das ist dann Schicksal“ (48) und „Die meisten Niederlagen sind das Ergebnis von Faulheit, Unfähigkeit und Dummheit“ (39). Auch hier erreicht noch die geringste Zustimmung einen Wert von über 50% der Befragten.

Die Unterschiede zwischen den Gruppen Medienscouts ($n=20$) und Nicht-Medienscouts ($n=67$) wurden auf statistische Signifikanz überprüft. Die Übersicht als Tabellen:

C.23 Mann-Whitney-Test
Ränge

	Scout Nicht-Scout	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
immer Leute nicht leiden	Nicht-Scout	67	43,48	2913,00
	Scout	20	45,75	915,00
	Gesamt	87		
selber verantwortlich	Nicht-Scout	67	41,15	2757,00
	Scout	20	53,55	1071,00
	Gesamt	87		
Schicksal	Nicht-Scout	67	44,89	3007,50
	Scout	20	41,03	820,50
	Gesamt	87		
Faulheit Unfähigkeit Dummheit	Nicht-Scout	67	41,90	2807,00
	Scout	20	51,05	1021,00
	Gesamt	87		

Tabelle 8-187: Mann-Whitney-Test C.23

C.23 Statistik für Test^a

	immer Leute nicht leiden	selber verantwort- lich	Schicksal	Faulheit Unfähigkeit Dummheit
Mann-Whitney-U	635,000	479,000	610,500	529,000
Wilcoxon-W	2913,000	2757,000	820,500	2807,000
Z	-,398	-2,167	-,663	-1,491
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,690	,030	,507	,136

a. Gruppenvariable: Scout Nicht-Scout

Tabelle 8-188: Statistik für Test C.23

Die Gruppen Medienscouts und Nicht-Medienscouts unterscheiden sich in der Variable „Was mit mir geschieht, dafür bin ich selber verantwortlich“ signifikant ($U(20,67)=479$, $p=.030$), in den Variablen "Immer Leute nicht leiden" ($U(20,67)=635$, $p=.690$), "Schicksal" ($U(20,67)=610,5$, $p=.507$) und "Faulheit, Unfähigkeit, Dummheit" ($U(20,67)=529$, $p=.136$) unterscheiden sich die Gruppen statistisch nicht signifikant.

8.2.9.7 C.37

Um die Unterschiede in der Selbstsicherheit in der Computernutzung zwischen den Medienscouts ($n=20$) und der Kontrollgruppe ($n=67$) beschreiben zu können, wurde mit C.37 dieser Aspekt von Selbstvertrauen abgefragt.

Alle Variablen und die Ergebnisse für die Medienscouts und Nicht-Medienscouts in den grafischen Übersichten:

C.37 Selbstsicherheit in der Computernutzung: Medienscouts [Anzahl] (n=20)

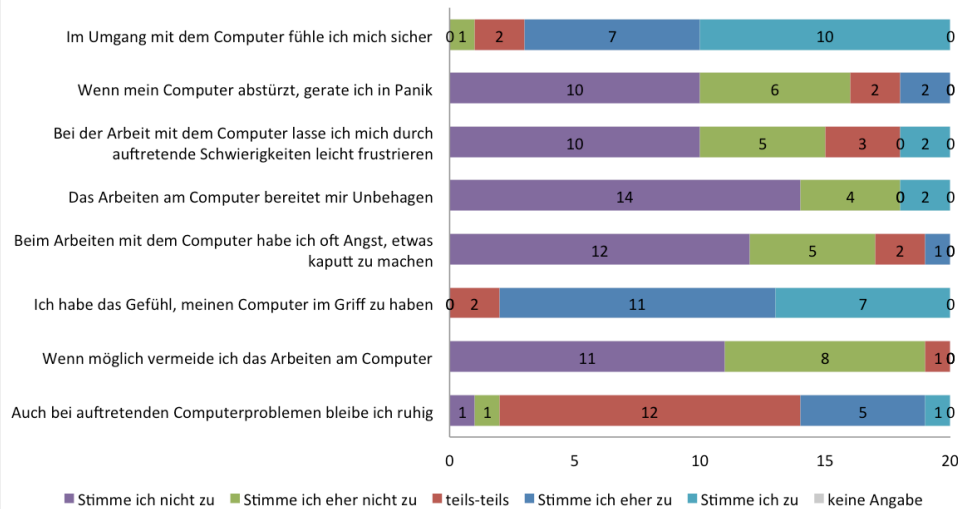


Abbildung 8-129: Einschätzung der Selbstsicherheit in der Computernutzung, Medienscouts, C.37

Tabelle 8-189

C.37 Selbstsicherheit in der Computernutzung: Nicht-Medienscouts [Anzahl] (n=67)

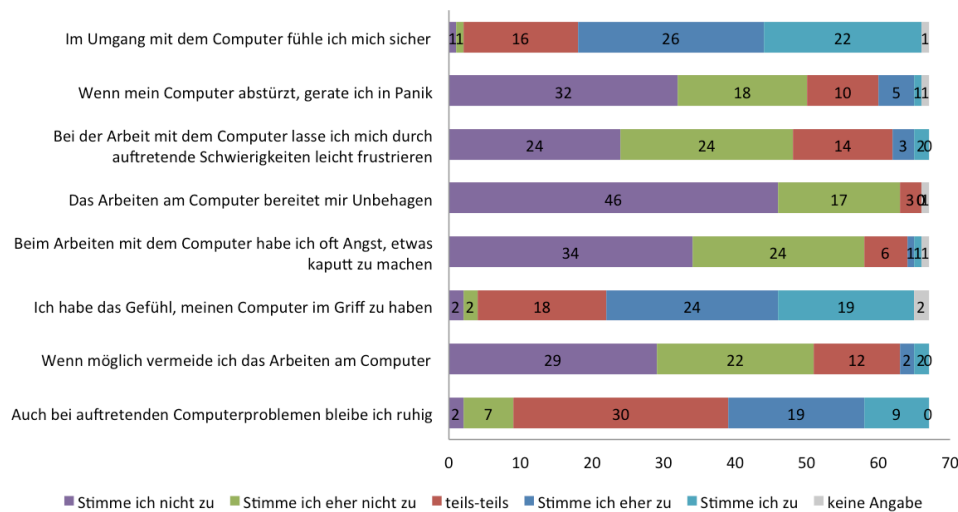


Abbildung 8-130: Einschätzung der Selbstsicherheit in der Computernutzung, Nicht-Medienscouts, C.37

Tabelle 8-190

Hier die deskriptivstatistische Übersicht in tabellarischer Form:

C.37 Deskriptive Statistiken					
	N	Mittelwert	Standardabweichung	Minimum	Maximum
ruhig bleiben	87	3,34	,925	1	5
vermeide Arbeiten	87	1,80	,938	1	5
Computer im Griff	85	3,95	,925	1	5
Angst	86	1,64	,839	1	5
Unbehagen	86	1,41	,773	1	5
leicht frustrieren	87	2,01	1,073	1	5
Panik	86	1,85	1,023	1	5
sicher fühlen	86	4,08	,884	1	5
Scout Nicht-Scout	87	,23	,423	0	1

Tabelle 8-191: Deskriptive Statistiken C.37

Es ist zu erkennen, dass bei den Medienscouts ($n=20$) mit einer Ausnahme („Auch bei auftretenden Computerproblemen bleibe ich ruhig“, bei denen es zwölf Nennungen für „teils-teils“ gibt) sich relativ deutliche Antworten zugunsten einer Selbstsicherheit in der Computernutzung zeigen. Am deutlichsten ist die Variable „Wenn möglich, vermeide ich das Arbeiten am Computer“, das mit 19 Ablehnungen durch „stimme ich nicht zu“ plus „stimme ich eher nicht zu“ beantwortet wird. Die Nicht-Medienscouts ($n=67$) in C.37 zeigen ein deutlich differenziertes Bild. So haben sie bei der Variablen „Im Umgang mit dem Computer fühle ich mich sicher“ mit 48 von 67 Nicht-Medienscouts eine weniger selbstsichere Selbsteinschätzung für die Computernutzung. Ebenso ist die Variable „Ich habe das Gefühl meinen Computer im Griff zu haben“ weniger häufig als bei den Medienscouts (43 Nennungen). Andere Werte hingegen sind vergleichbar hoch, so bei „Das Arbeiten am Computer bereitet mir Unbehagen“, das deutlich abgelehnt wird (63 von 67 mit „stimme ich nicht zu“ und „stimme ich eher nicht zu“).

Um die Werte besser miteinander vergleichen zu können, sind die prozentualen Anteile der Nennungen im Vergleich aufgelistet. Folgende Tabelle zeigt im Überblick den Vergleich zwischen den Medienscouts und Nicht-Medienscouts (beide C.37) im prozentualen Anteil der Nennungen²²⁷ (jeweils zusammengefasst von „Stimme zu“ plus „Stimme eher zu“): (abweichende Werte von über 15% sind orange markiert.)

C.37: Selbstsicherheit im Umgang mit dem Computer	C.37 Medienscouts ($n=20$)	C.37 Nicht-Medienscouts ($n=67$)
Im Umgang mit dem Computer fühle ich mich sicher	85%	73%
Wenn mein Computer abstürzt, gerate ich in Panik	10%	8%
Bei der Arbeit mit dem Computer lasse ich mich durch auftretende Schwierigkeiten leicht frustrieren	10%	7%
Das Arbeiten am Computer bereitet mir Unbehagen	10%	0%
Beim Arbeiten mit dem Computer habe ich oft Angst, etwas kaputt zu machen	5%	3%
Ich habe das Gefühl, meinen Computer im Griff zu haben	90%	66%
Wenn möglich vermeide ich das Arbeiten am Computer	0%	6%
Auch bei auftretenden Computerproblemen bleibe ich ruhig	30%	42%

Tabelle 8-192: Prozentualer Vergleich der positiven Nennungen in C.37

In diesem Vergleich wird bestätigt, dass es nur geringe Unterschiede in der Zustimmung der Variablen durch die beiden Gruppen Medienscouts ($n=20$) und Nicht-Medienscouts ($n=67$) gibt, mit Ausnahme der Variablen "Ich habe das Gefühl, meinen Computer um Griff zu haben", der eine höhere Zustimmung durch die Medienscouts (90%) erfährt als durch die Nicht-Medienscouts (66%).

Die Unterschiede zwischen den Gruppen wurden auf statistische Signifikanz geprüft. Hier die tabellarische Übersicht:

C.37 Mann-Whitney-Test					
Ränge					
	Scout	Nicht-Scout	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
ruhig bleiben		Nicht-Scout	67	45,05	3018,50
		Scout	20	40,48	809,50

²²⁷ Abzüglich von „keine Angabe“

	Gesamt	87		
vermeide Arbeiten	Nicht-Scout	67	45,99	3081,50
	Scout	20	37,33	746,50
	Gesamt	87		
Computer im Griff	Nicht-Scout	65	40,87	2656,50
	Scout	20	49,93	998,50
	Gesamt	85		
Angst	Nicht-Scout	66	44,10	2910,50
	Scout	20	41,53	830,50
	Gesamt	86		
Unbehagen	Nicht-Scout	66	43,32	2859,00
	Scout	20	44,10	882,00
	Gesamt	86		
leicht frustrieren	Nicht-Scout	67	45,09	3021,00
	Scout	20	40,35	807,00
	Gesamt	87		
Panik	Nicht-Scout	66	43,79	2890,00
	Scout	20	42,55	851,00
	Gesamt	86		
sicher fühlen	Nicht-Scout	66	41,55	2742,50
	Scout	20	49,93	998,50
	Gesamt	86		

Tabelle 8-193: Mann-Whitney-Test C.37

C.37 Statistik für Test ^a								
	ruhig bleiben	vermeide Arbeiten	Computer im Griff	Angst	Unbehagen	leicht frustrieren	Panik	sicher fühlen
Tabelle 8-194	599,500	536,500	511,500	620,500	648,000	597,000	641,000	531,500
Mann-Whitney-U								
Wilcoxon-W	809,500	746,500	2656,500	830,500	2859,000	807,000	851,000	2742,500
Z	-,765	-1,453	-1,522	-,449	-,153	-,778	-,210	-1,398
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,444	,146	,128	,653	,879	,437	,834	,162

a. Gruppenvariable: Scout Nicht-Scout: Statistik für Test C.37

Tabelle 8-195: Statistik für Test C.37

Die Gruppen Medienscouts und Nicht-Medianscouts unterscheiden sich in den Variablen "ruhig bleiben" ($U(20,67)=599.5$, $p=.444$), "vermeide Arbeiten" ($U(20,67)=536.5$, $p=.146$), "Computer im Griff" ($U(20,65)=511.5$, $p=.128$), "Angst" ($U(20,66)=620.5$, $p=.653$), "Unbehagen" ($U(20,66)=648$, $p=.879$), "leicht frustrieren" ($U(20,67)=597$, $p=.437$), "Panik" ($U(20,66)=641$, $p=.834$), "sicher fühlen" ($U(20,66)=531.5$, $p=.162$) statistisch nicht signifikant.

8.2.9.8 C.45

Mit C.45 wurde das Image der Medianscouts abgefragt und damit die Fremdwahrnehmung der Jugendlichen aus Sicht ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler. Hier aufgeführt sind ausnahmsweise ausschließlich die Antworten der Nicht-Medianscouts ($n=67$). Hier die grafische Übersicht mit den Variablen, Items und den Ergebnissen:

C.45 Image der Medienscouts am Elsa-Brändström-Gymnasium: Nicht-Medienscouts [Anzahl] (n=67)

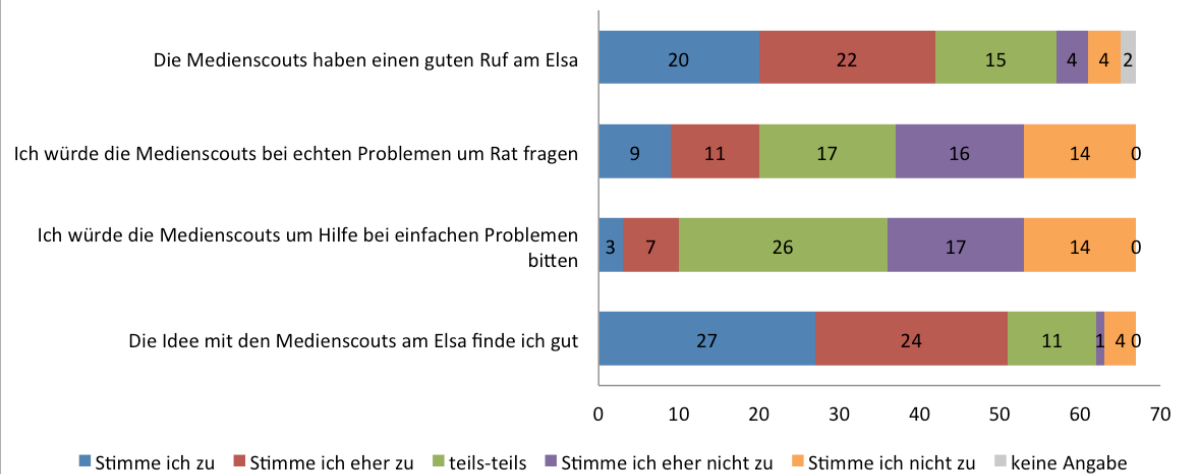


Abbildung 8-131: Image der Medienscouts am Elsa-Brändström-Gymnasium, Nicht-Medienscouts, C.45

Tabelle 8-196

Die meisten (42 von 67 Befragten) bestätigen, dass die Medienscouts einen guten Ruf haben und die Idee der Medienscouts finden 67% (51 von 67) gut. Die Akzeptanz (erhoben in zwei Fragen danach, ob die Medienscouts um Rat gefragt werden würden) hingegen ist nicht sehr hoch, denn nur 20 von 67 würden Medienscouts bei echten Problemen um Rat fragen, und nur 10 bei einfachen Problemen.

8.2.9.9 A.2 und A.3

Mit den Fragen 2 und 3 wurde in A das Selbstverständnis der Medienscouts ($n=20$) erhoben, so mit A.2 welche Aufgaben man als Medienscouts übernehmen würde und mit A.3 was ein guter Medienscout wäre. Die Antworten der 20 Befragten waren²²⁸:

- *anderen erklären, wie etwas geht.*
- *anderen helfen, andern sagen, was man Angaben macht*
- *Ich würde anderen Schülern helfen und sie über Social Networks aufklären.*
- *als Medienscout an meiner Schule würde ich gerne anderen mit meinem Wissen helfen und ihnen Ratschläge geben, wenn sie fragen. Außerdem möchte ich mein Wissen, dass ich während der Ausbildung erhalte auch für mich selber und privat nutzen. Wenn andere Fragen haben, dann sollten die Lehrer auch die Schüler zu den Mediencouts schicken, damit die auch was zu tun haben.*
- *Anderen Schülern bei Problemen helfen. Anderen, die gerade die Ausbildung zum Medienscout machen, helfen.*
- *Ich würde gerne den anderen Schülern bei den Gefahren und ihren Fragen helfen können.*
- *Leuten helfen zu können, die mit dem Internet nicht umgehen können.*
- *Ich würde gerne die Aufgaben zu den Social Communities übernehmen.*

²²⁸ In der Rechtschreibung und Grammatik korrigiert.

- *Ich würde gerne Computerspiele etc. testen und anderen helfen, die sich mit Medien nicht so gut auskennen*
- *ich würde gerne ein Aufpasser bei Online-Spielen werden, damit wenn einer beleidigt oder andere Sachen macht, ihn blocken und wenn im internet bei Facebook oder anderen Sites welche beleidigt werden, würde ich gerne helfen. Menschen zu helfen macht mir so wieso viel Spaß, also würde ich auch Menschen in dem Internet , falls sie was nicht verstehen oder nicht bei Internetseiten weiterkommt.*
- *ich würde gerne mit Handys arbeiten*
- *Alles*
- *Eltern und Schüler zu informieren*
- *Ich würde gerne den Schülern helfen, die Probleme mit den Internet etc.*
- *Ich würde gerne den Leuten bei Facebook helfen und Leuten helfen, wenn sie Bilder hochladen wollen.*
- *Ich würde Schülern von meiner Schule helfen mit dem Computer und dem Internet zu arbeiten.*
- *Ein Medienscout muss meiner Meinung nach anderen Schülern mit Medien helfen. Er muss sich mit Datenschutz und rechtlichen Dingen auskennen. Er sollte sich auch in Social Networks z.B Facebook und ähnlichen Chats auskennen*
- *Ich würde als Medienscout immer hilfsbereit sein und die Aufgaben gut erläutern, damit die Schüler das beim ersten Mal verstehen.*
- *Als Medienscout würde ich gerne anderen helfen und andere bei Problemen unterstützen.*

Man kann erkennen, dass das Helfen-Wollen-Motiv die häufigste Nennung zur Motivation Medienscout zu werden ist.

In A.3 wurde nach einem "guten" Medienscout gefragt:

- *Einer der über alles genau Bescheid weiß.*
- *muss gut erklären können muss wissen, wie was geht*
- *Ich finde ein guter Medienscout ist jemand, der sich mit Medien auskennt und anderen helfen kann.*
- *Ein guter Medienscout ist ein Medienscout der anderen hilft, wenn sie Fragen oder ähnliches haben und dann nicht abwartend reagieren, sondern mit Verständnis. Außerdem sollte er sein Wissen immer mal wieder auffrischen damit das nicht veraltet ist, wenn andere Fragen haben und möglicherweise dann falsch beantwortet werden.*
- *Jemand der anderen bei Fragen sofort zur Verfügung steht, sich in allen Themengebieten auskennt. Anderen Medienscouts hilft.*
- *Er muss sich gut mit Medien auskennen und anderen helfen können, wenn sie Hilfe zum Thema Medien haben.*
- *Jemand, der Sachen gut erklären kann und den anderen gerne hilft.*
- *Ein guter Medienscout ist jemand der nett und freundlich ist. Außerdem muss er seinen Aufgabenbereich sehr gut verstehen. Es wäre auch gut, wenn er gut erklären könnte.*
- *Ein guter Medienscout sollte sich mit Medien auskennen und ein Grundwissen haben. Er sollte auch Spaß dabei haben. Er sollte ausserdem anderen helfen, die nicht mit Medien klarkommen.*
- *Einer der im internet Menschen hilft und vielleicht auch mal den einen oder anderen seine Meinung sagt, ihm Tipps gibt und muss immer freundlich sein. Er muss eine Internetseite haben, damit sich*

Menschen (User) fragen können wenn sie Hilfe brauchen. Es sollten immer ein paar Medienscouts im Internet bzw. in der Internetseite da sein, damit die Antwort schnell kommt.

- *Einer der sich mit allem gut auskennt.*
- *Ein guter Medienscout kann gut erklären und helfen*
- *Nett, hilfsbereit, hilft anderen*
- *Ein guter Medienscout muss viele Fragen zum Thema Medien beantworten können!*
- *Ein guter Medienscout hilft den Leuten, die etwas am Computer nicht verstehen und erklärt es ihnen.*
- *Ein guter Medienscout kann mit dem Internet und dem Computer gut umgehen.*
- *Jemand, der anderen bei Problemen mit Medien hilft und sich damit auskennt.*
- *Ein guter Medienscout muss immer hilfsbereit sein und die Aufgaben immer gut erklären.*
- *Jemand der hilfsbereit ist und sich mit Medien auskennt.*

8.2.9.10 T03

Das Selbstverständnis wurde im November 2011 erneut erhoben. Die 20 Schülerinnen und Schüler erhielten die Frage zum Selbstverständnis eines Medienscouts. Es wurde abgefragt in Form der Methode "Placemat" (Brüning & Saum, 2009). Das Ergebnis ist als T03 ausgewertet (hier ohne Doppelungen):

Ein Medienscout...

- *... hilft anderen Schülern bei Computer + Internet*
- *... hilft bei Cyber-Mobbing*
- *... kennt sich mit Recht aus, z.B. Urheberrecht bei Videos*
- *... muss „Connections“ haben*
- *... kennt sich mit Social Networks und Chat gut aus*
- *... sollte hilfsbereit sein*
- *... muss alles gut erklären können*
- *... sollte sich gut im Internet auskennen – besser als andere*
- *... sich dicht gut mit Medien (+Software) auskennen*
- *... sollte Spaß an Medien haben.*

Bemerkenswert war der Punkt „Ein Medienscout sollte Spaß an Medien haben“. Dies berührt direkt die Dimension „Genussfähigkeit“. Einige Punkte berühren vor allem Medienwissen (kennt sich aus mit Urheberrecht, Social Networks, Internet, Medien), Fertigkeiten (Software bspw.) aber auch Aspekte der Sozialkompetenzen, so „hilft anderen Schüler, hilft bei Cyber-Mobbing, sollte hilfsbereit sein“ und vor allem auch im Bereich Kommunikationsfähigkeit: „muss alles gut erklären können“.

8.2.9.11 T01

Um die Motivationen zur Ausbildung als Medienscout beschreiben zu können, wurde für die Medienscouts ($n=20$) im September 2011 (ausgewertet als T01) eine Abfrage zur Kurswahl schriftlich durchgeführt. Dabei sind typische Meldungen:

- *Mangel an Alternativen*
- *Empfehlung anderer Schülerinnen / Schüler*
- *Persönliche Betroffenheit*
- *Vorteile im (späteren) Beruf*
- *generelles Interesse an Technik*
- *Programmieren*
- *Interesse an Social Communities*

Die zwei nicht-medialen Gründe „Mangel an Alternativen“ und „Empfehlung“ drehen sich darum, dass – typisch für „Mangel an Alternativen“ und von vier Schülerinnen / Schülern genannt - „weil ich die anderen Kurse nicht so gut fand“ (W03). Als „Empfehlung“ sind Aussagen gewertet wie „ein paar meiner Freunde diesen Kurs empfohlen haben“ (M01) oder „weil ich schon viel Interessantes gehört habe“ (W08) – insgesamt wurde dies von fünf Schülerinnen / Schüler genannt. Mit „Persönliche Betroffenheit“ sind die vier Aussagen bezeichnet wie „Ich würde mich gerne mit Datenschutz etc. beschäftigen, da ich mich sehr oft in Social Networks z.B. Facebook oder schülerVZ aufhalte“ (W04 oder W03: „Außerdem habe ich mit meinem Computer zu Hause immer Probleme und mein Vater weiß nicht, was wir machen sollen.“ Drei Schülerinnen / Schüler betonen den Aspekt, Vorteile im Beruf bspw. zu haben. Typisch bei

W08: „Außerdem denke ich, dass es für den späteren Beruf oder Ähnlichem wichtig sein kann“.

Fast alle (15 von 16) nennen Gründe, die man in die Kategorien „Generelles Interesse am Computer / Medien / Technik“, typisch dafür „weil ich mich sehr für Medien interessiere“ (W04) oder „weil ich mich gerne mit Medien beschäftige“ (M07) oder W03: „weil ich mich für Computer interessiere“. Ein Schüler (M03) nannte das Interesse an der Office-Software: „ich lernen will mit Word, Excel und PowerPoint zu arbeiten“. Vier Schüler (allesamt Jungen) nannten das „Programmieren! als Motivation, so M05: „da mich interessiert, wie man programmiert“. Drei Schülerinnen (allesamt Mädchen) motivierte die Beschäftigung mit Social Communities zur Kurswahl, so W07: „weil ich eh jeden Tag viel am Computer bin, also so Facebook und so“ oder W06: „da ich am Internet und Sozialen Netzwerken interessiert bin“.

8.2.9.12 T11

Im August 2012 wurde der Lernerfolg im Vorjahr (ausgewertet als T11) erfragt, sie durften benennen, welche Unterrichtsreihen / Projekte / Veranstaltungen / Expertenbefragung etc.

sie für den Lernerfolg am wichtigsten fanden. Die Aufgabe lautete: „Ein Jahr unserer Medienscouts-Ausbildung ist vorüber. Wobei hast du das meiste gelernt? Unten findest du die verschiedenen Unterrichtsphasen / Einsätze als Scout des vergangenen Schuljahres. Bitte „punkte“, wobei du deiner Meinung nach das meiste gelernt hast (nicht, was den meisten Spaß gemacht hat oder ähnliches)! Du hast maximal 10 Punkte, die du frei verteilen kannst. Das Ergebnis war eindeutig:

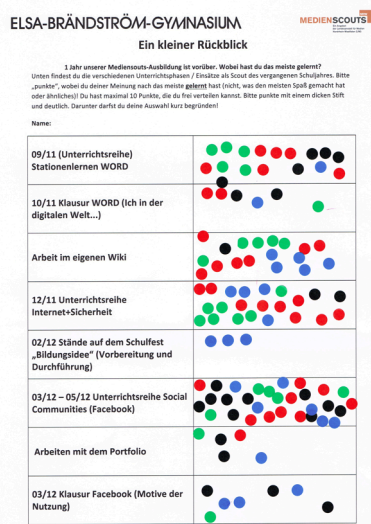


Foto 3: Feedback der Medienscouts als Reflexion der Ausbildung, T.11a

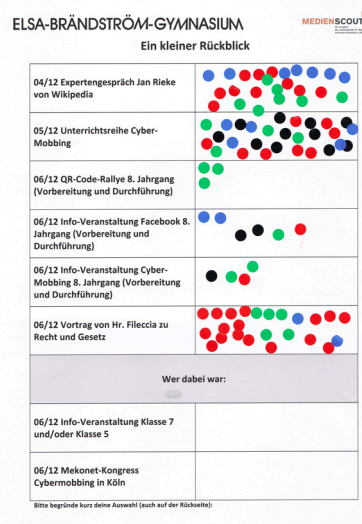


Foto 4: Feedback der Medienscouts als Reflexion der Ausbildung, T.11b

Die „klassischen“ Unterrichtssituationen (09/11 Word 17 Punkte, 12/11 Internet+Sicherheit 24 Punkte, 03/12 Social Communities 30 Punkte, 05/12 Cyber-Mobbing 28 Punkte) erhielten durchschnittlich 24,8 Punkte, die Klausuren (10/11 „Ich in der digitalen Welt“ 6 Punkte, 03/12 Facebook 7 Punkte) durchschnittlich 6,5 Punkte, die praktische Arbeit im eigenen Wiki 18 Punkte, das Arbeiten mit dem Portfolio 5 Punkte und die eigenen Info-Veranstaltungen (02/12 Schulfest 3 Punkte, 06/12 QR-Code-Rallye 3 Punkte, 06/12 Facebook 6 Punkte, 06/12 Cyber-Mobbing 4 Punkte) durchschnittlich 4 Punkte und mein Vortrag zum Thema Recht und Gesetz (06/12) 24 Punkte. In eine Rangfolge gebracht:

1. klassische Unterrichtssituationen (24,8 Punkte)
2. Lehrervortrag (24 Punkte)
3. Praktische Arbeit am Wiki (18 Punkte)
4. Klausuren (6,5 Punkte)
5. Portfolio-Arbeit (5 Punkte)
6. eigene Info-Veranstaltungen (4 Punkte)

Damit beurteilten die Schülerinnen / Schüler die klassischen Unterrichtssituationen am effektivsten im Sinne ihres Lernerfolgs. Dabei muss hinzugefügt werden (s. Forschungstagebuch), dass der Unterricht selten als lehrerzentrierter Frontalunterricht durchgeführt

wurde, sondern meistens im Sinne des Kooperativen Lernens. Bemerkenswert ist, dass die Schülerinnen / Schüler das eigene Lernen auf Informations-Veranstaltungen für andere so gering einschätzen. Auch die Portfolio-Arbeit wird nicht als echtes Lerninstrument eingeschätzt.

8.2.9.13 Hypothesenüberprüfung

Diese Hypothese konnte bestätigt werden. Die Medienscouts zeigen eine positive Selbsteinschätzung in den Variablen Selbstbild, Selbstwirksamkeit und (sozialen) Peer-Aspekten.

8.3 Zitate der Jugendlichen

Hier aufgeführt sind ausgewählte Zitate der Medienscouts mit bedeutsamem Bezug zum Thema Medienkompetenzentwicklung. Der besseren Lesbarkeit halber sind alle Zitate der Jugendlichen in Rechtschreibung und Grammatik korrigiert. Es sei denn, der falschen Schreibweise wird eine Bedeutung beigemessen.

- *Ich mache vieles mit dem Computer: Hausaufgaben, Musik hören, Aktuell sein, Kurz gesagt: ALLES! (M09)*
- *Das geht sehr schnell und ist nicht so anstrengend wie zum Beispiel eine halbe Stunde im Spiel hin und her zu laufen und nicht weiter zu kommen. (M02)*
- *Schüler-VZ meine Nachrichten abrufen muss (M08)*
- *Im Internet bin ich öfters mal, da ich meine E-Mails abrufen muss (M08)*
- *Jetzt warte ich noch darauf, dass ich 14 werde, damit ich zu Facebook kann. (M08)*
- *Ich geh aber auch manchmal mit dem Handy ins Internet, also wenn ich grad unterwegs bin und was lustiges oder so passiert, damit ich das auch sofort bei Facebook posten kann :D ! (W01)*
- *Bei „Twitter“ schreibe ich vielen Stars (W06)*
- *Leider sind oft Videos gesperrt, da sie vom User gelöscht oder in meinem Land nicht verfügbar sind. Dann gehe ich auf „MyVideo“ und schaue mir sie dort an. (W06)*
- *Aber ausschließlich bin ich dort, da Lady GaGa einen „Twitter“ Account hat und dort regelmäßig etwas twittert (nicht nur Texte, sondern auch Bilder oder Videos von Auftritten oder besonderen Veranstaltungen). Zwar schreibe ich ihr oft über mein „Twitter“ Profil, (@IlliGermanotta (dort folgen mir auch ihr Ex-Freund, ihre Vorband und ihr Designer))doch da sie über 14 Millionen follower hat, hat sie bestimmt noch nie einen tweet von mir gesehen, geschweige denn mich schon mal irgendwie bemerkt. (W06)*
- *Ich war überglücklich und schrieb es sofort allen meinen Freunden (per sms). (W06)*
- *Die digitale Welt ist Interessant und aufregend weil so gut wie alle Menschen sich in dieser befinden. (M12)*
- *SMSs wurden zu einer der besten Funktionen des Handys jedes Kind schreibt im Monat mindestens eine SMS. Das Handy wurde für die Kinder zur Droge. (M12)*

- *Mein Vorbild ist meine Mutter da sie mir mein erstes Handy gekauft habe und das bedeutete das sie Vertrauen in mich hat. (M12)*
- *und vielen Menschen das telefonieren „sexy“ gemacht (W05)*
- *Mein bestes Erlebnis war, als ich meinen ersten Computer zu meinem Geburtstag bekommen habe. Mein Vater hat ihn mir sofort angeschlossen und los ging es. Ich probierte Sachen aus, die ich vorher noch nie erfahren habe. Ich war total begeistert. (W05)*
- *Man kann also quazi mit den Leuten in Chat-Rooms rumexperimentieren. (M04)*
- *W07's „digitale Welt“ besteht aus handy, Computer, I-pod, Fernseher usw. (W07)*
- *Trotzdem mag ich Skype mehr weil es schönere Farben hat. (W07)*
- *Ein mal hatte ich totales Glück das ich Facebook habe, denn ich habe am letzten Schultag vor den Osterferien also der Freitag bei Facebook geschrieben das es morgen endlich losgeht nach Mallorca ins Trainingslager mit ... Zum Glück hat meine Freundin diesen post dann kommentiert und hat geschrieben das wir gar nicht am Samstag fliegen sondern erst am Sonntag und auch ne Stunde später als ich dachte. Wenn ich das jetzt nicht bei Facebook geschrieben hätte wäre ich wahrscheinlich einen tag zu früh zum Flughafen gefahren hätte dann da gestanden und keiner wäre da gewesen. (W07)*

Aus Fragebogen A:

- *Die Sachen wie oben sprich: Er soll mir Sachen OHNE Gelächter erklären wenn ich etwas nicht verstehe*

Zum Telefonieren kommt es eher seltener, da mich niemand anruft (außer meiner Mutter). (M11)

9 Diskussion

Alle Hypothesen konnten durch die Ergebnisse bestätigt werden: (Hypothesen 1-7) Die 20 hier untersuchten jugendlichen Mediencouts verbesserten im Mittel ihre Medienkompetenz in den Dimensionen nach Groeben (Groeben 2002b), (Hypothese 8) verbesserten sich im Mittel im Vergleich mit der Kontrollgruppe, bestehend aus der Kohorte der Mitschülerinnen und Mitschüler desselben Jahrgangs derselben Schule ($n > 60$) und (Hypothese 9) sie hatten eine im Mittel positive Selbsteinschätzung als Mediencouts.

In diesem Kapitel werden zunächst die Ergebnisse entlang der medienkompetenzbezogenen Hypothesen 1 bis 8 diskutiert, um dann im vom Verfasser entwickelten fünfstufigen „Medienkompetenz-Netz“ visualisiert zu werden. Danach wird die Hypothese 9 zur Selbsteinschätzung der Jugendlichen im Ansatz der peer-basierten Medienkompetenzförderung diskutiert. Im letzten Teil dieses Kapitels schließlich werden die fachlichen und bildungstheoretischen Schlussfolgerungen dieser Untersuchung für den Erwerb von Medienkompetenz bei Schülerinnen und Schülern diskutiert. Dazu werden die Ergebnisse dieser Forschungsarbeit unter den Aspekten der Peer-Education, der schulrelevanten Medienkompetenzmodelle, der theoretischen Folie nach Groeben sowie zukünftiger empirischer Studien zur Medienkompetenzförderung bei Schülerinnen / Schülern und der Bedeutung für die Schulpraxis und Schulentwicklung diskutiert.

9.1 Medienwissen und Medialitätsbewusstsein

9.1.1 Medienwissen

Hier wurde untersucht, ob sich im Mittel eine positive Performanzentwicklung der untersuchten 20 Schülerinnen und Schüler in der Ausbildung zu Mediencouts im Untersuchungszeitraum von zwei Schuljahren in folgender Dimension von Medienkompetenz nach Groeben beschreiben lässt: (Hypothese 1) eine Erweiterung des Medienwissens, vor allem zum Thema Internet. Diese Hypothese konnte bestätigt werden.

Medienwissen sind für Groeben Kenntnisse der Nutzerinnen und Nutzer im Alltag (Groeben 2002b). Dabei sind seine wichtigsten Unter-Kategorien:

- Wissen über wirtschaftliche, rechtliche und politische Rahmenbedingungen
- Wissen über spezifische Arbeits- und Operationsweisen von bestimmten Medien bzw. Mediengattungen

- Inhaltliche Bewertung der Intention von Medieninhalten
- Wissen um Medienwirkungen (ebd.).

In den Interviews zu einem frühen Zeitpunkt der Untersuchung äußerten die Medienscouts Beispiele für ihr Medienwissen, in dem sie Software-Fertigkeiten²²⁹ beschrieben (oft genannt waren Textverarbeitung mit Word, E-Mailing, Tabellenkalkulation mit Excel, Präsentationen mit PowerPoint, Internet-Nutzung mit YouTube oder „ins Internet gehen“ (genannt von Schülerin W03)). Dies war vor allem anwenderbezogenes Alltagswissen der Mediennutzung, wie sie angesichts der üblichen Mediennutzung (vgl. JIM-Studie 2012) 2011 / 2012 von Jugendlichen zu erwarten war. Vereinzelt genannt wurden Programmierkenntnisse (mit z.B. HTML, C+ oder als „Webseiten erstellen“ (Schüler M07)), die eine tiefergehende Beschäftigung mit den technischen Aspekten der Informatik vermuten lassen. Die Fragen nach den Rahmenbedingungen von Medien, deren Intention oder Arbeitsweisen (hier am Beispiel von Internet-Angeboten) wurden nicht fundiert mit Medienwissen beantwortet. Vor allem die Frage nach den Zusammenhängen ein YouTube-Star zu werden oder die Hintergründe von kostenlosen Online-Spiele-Angeboten („Free-to-play“), offenbarten eine Naivität im Medieumgang. Zu diesem (frühen) Zeitpunkt verfügten die Medienscouts über ein rein anwenderbezogenes Medienwissen.

Mit der Frage A.4 im Fragebogen A wurde in etwa gleichem Zeitraum wie die Interviews die Fragebatterie „Judgement“ nach Jenkins (Jenkins, 2006) erhoben. Die Ergebnisse bestätigen die Einschätzung, dass die Jugendlichen anwenderorientiertes Alltagswissen haben, zeigen aber auch Kenntnisse darüber hinaus. Die Medienscouts trauen sich fast alle (18 von 20) zu, eine Suchmaschine richtig bedienen zu können, was die Aussage über anwenderbezogenes Alltagswissen zu verfügen, stützt. In den anderen Variablen, die im Sinne Groebens Aspekte der ersten drei der o.a. Unter-Kategorien („Rahmenbedingungen“, „Arbeitsweisen“, „Intention“) erheben, schätzen sich die Jugendlichen überwiegend (mind. 12 der 20) als fähig dazu ein. Beispielsweise behaupteten in dieser Selbsteinschätzung nur zwei der Medienscouts Vorurteile oder Fehler in Medien nicht identifizieren zu können (Antworten von je 1x „stimme nicht zu“ und „stimme eher nicht zu“). Dies offenbarte eine in der Mehrheit positive Selbsteinschätzung ihrer Fähigkeiten in der Dimension „Medienwissen“, die sich in den Interviews bei konkreten Antworten zu den Hintergründen von medialen Angeboten (als Beispiele „YouTube-Star“ und „Free-to-play-Angebote“) nicht widerspiegelte.

²²⁹ Sowohl die Fertigkeiten der alltäglichen Mediennutzung als auch Kenntnisse in der Informatik berühren das Wissen über spezifische Arbeitsweisen von Medien im Sinne Groebens, denn nur mit diesen Kenntnissen ist man in der Lage Medien zu nutzen und zum Beispiel ihre Rahmenbedingungen beurteilen zu können oder sie inhaltlich zu bewerten. Als Beispiel mag die Video-Bearbeitung dienen, die einige Schülerinnen / Schüler nannten. Um Filme (bspw. auf YouTube) beurteilen und hinterfragen zu können, benötige ich das Wissen, wie sie erstellt und manipuliert (bearbeitet) werden können.

Im Fragebogen B1 im Januar 2012 wurde in der Fragebatterie B1.7-17 an elf ganz konkreten Beispielen (z.B. „Wie finanziert sich Wikipedia?“²³⁰) erhoben, ob die Medienscouts „richtige“ Antworten auf Fragen zu Medienwissen geben konnten. Das Ergebnis ist in den Fragen sehr unterschiedlich und reicht von über 80% („Wie funktioniert Werbung bei Google?“) bis auf 25% („Du findest etwas Illegales im Netz. Wem kannst du es melden?“). Dabei sticht die richtige Antwort auf die Google-Frage hervor und ist nur zu interpretieren, wenn der Ausbildungsplan²³¹ der Unterrichtsinhalte darüber gelegt wird. Zu diesem Zeitpunkt lernten die Medienscouts über Themen wie Datenschutz u.a. am Beispiel Google, womit sich die hohe Zahl an richtigen Antworten dazu erklärt. An der großen Bandbreite der Quoten richtiger Antworten erkennt man das Element der Zufälligkeit im Medienwissen. So ist die Frage nach dem Facebook-Gründer von drei Vierteln der Medienscouts richtig beantwortet, während anderes Medienwissen seltener vorhanden ist. Mit anderen Fragen hätte der Verfasser eine andere Quote richtiger Antworten erhalten. Bei diesen hier gewählten Beispielen kann im Fragebogen B1 von vereinzelt Medienwissen im Sinne Groebens gesprochen werden. Im Re-Test nach etwa 15 Monaten (als B2.7-17) sah das Ergebnis anders aus. Am Ende der Ausbildung wurden alle Fragen von der Mehrheit der Medienscouts richtig beantwortet, einzelne mit 100% („Facebook-Gründer“) oder 90% („SMS privat?“) und einige zu rund drei Vierteln. Mit zwei Ausnahmen („Google-Werbung“ und „Autorenn-Spiel“) wurde die Anzahl richtiger Antworten, zum Teil sehr deutlich, erhöht. Hier, am Ende des Untersuchungszeitraumes, können die Effekte der Ausbildung und Tätigkeit als Peer-Multiplikator unterstellt werden. Die Jugendlichen lernten in der Ausbildung zu diesen Themen und wiederholten das Medienwissen regelmäßig im Ansatz der Peer-Education. D.h. die Medienscouts verbesserten ihr Medienwissen in diesen Beispielen im Laufe der Untersuchung.

Im Fragebogen C, etwa zur Halbzeit der zweijährigen Untersuchung, wurde das Wissen über wirtschaftliche und rechtliche Rahmenbedingungen sowie über spezifische Arbeits- und Operationsweisen von bestimmten Medien (vgl. Groeben 2002b) am Beispiel des Sicherheitsgefühl in der Facebook-Nutzung (C.33) erhoben. Darin gaben 85% der Medienscouts an, sich „sehr sicher“ bzw. „sicher“ zu fühlen. Dies lässt zwei Schlüsse zu: Ein Sicherheitsgefühl, das auf einer Unkenntnis beruht (also das Gegenteil von Medienwissen) oder auf einem großen Wissen um die Funktionsweisen, Hintergründe und Intentionen des medialen Angebots. Zu diesem Zeitpunkt waren die Medienscouts bereits als Multiplikatoren in den Klassen 5 tätig und führten Schulungen zur sicheren Facebook-Nutzung durch.

²³⁰ Diese Frage beantworteten nur ein Drittel der Medienscouts richtig.

²³¹ Die Übersicht des Ausbildungsverlaufs in Unterrichtsstunden s. Kapitel 7.6.4

Aus diesem Grunde möchte der Verfasser die erste Erklärung verwerfen und das Ergebnis von C.33 als Hinweis auf ein gesteigertes Medienwissen der Mediencouts werten.

Im gleichen Fragebogen wurde die Dimension Medienwissen als Selbsteinschätzung erhoben (Frage C.44). Darin zeigt sich die etwa drei Viertel – ein Viertel-Verteilung, wie sie in vielen Fragen zum konkreten Wissen in B2.7-17 deutlich wurde. 14 der 20 Mediencouts bejahten die Frage, ob sie „viel über Hintergründe von Medien, zum Beispiel über die Gesetze dazu oder politische Zusammenhänge oder wirtschaftliche Interessen“ wissen. Dies bedeutet, dass in der Ausbildung nicht alle Mediencouts gleichermaßen Medienwissen im Sinne Groebens erwarben, sondern nur rund drei Viertel. Allerdings ist dieser Unterschied eher gering, denn keiner der Mediencouts gab an, diese Aussage „trifft auf mich überhaupt nicht zu“. Somit ist die Selbsteinschätzung, über welches Medienwissen man als Mediencout verfügt, sehr persönlich und damit zwischen den Individuen trotz vielleicht gleichem Wissensstand unterschiedlich. Trotzdem schätzten die Mediencouts in der deutlichen Mehrheit ihr Medienwissen als gut ein.

Auch in den Texten, hier ausgewertet wurden T02, T05 und T06, wurde das Medienwissen deutlich. So wussten einige Mediencouts „Wissen über wirtschaftliche und rechtliche Rahmenbedingungen“ (Groeben 2002b), wenn sie einschätzen konnten, wie Computerspiele vermarktet werden (z.B. der Schüler M02: „ich achte darauf, dass es sich um Freeware handelt“) oder die spezifische Funktionsweise und Urheberrechtssituation von Videoportalen (z.B. die Schülerin W06 über Videos, die in Deutschland nicht zu sehen sind²³²). Auch das Wissen „über spezifische Arbeits- und Operationsweisen“ (Groeben 2002b) von Social Media wie Facebook wurde deutlich, wenn hinterfragt wird, warum vom Anbieter eine Seite wie 0.facebook.com eingerichtet wurde (so von der Schülerin W07). Dazu gehören die Äußerungen, wo Abzocke-Methoden über Abonnements deutlich genannt und kritisiert werden (so durch M03 und M07). Hier wird auch eine „inhaltliche Bewertung der Intention von Medieninhalten“ (Groeben 2002b) deutlich, da die Schülerinnen und Schüler erkannten, welchem Zweck dies diene (hier: ein Abonnement zu erschleichen). In der Auswertung des Textes T06 (Abfrage des Vorwissens zu verschiedenen Themen wie Chatten, Urheberrecht und Pornografie) setzt sich dies fort. Die Mediencouts konnten deutlich Medienwissen zeigen, wenn sie die Gefahren in Chatrooms („Man weiß nie sicher mit wem man schreibt oder ob die Person alleine ist“) benennen oder die Arbeitsweise des Internets deutlich benennen und auf die Frage „Vergisst das Internet?“ antworten: „Alle Bilder und Informationen, auch wenn sie schon vor Jahren gelöscht wurden“. D.h. die Mediencouts verfügten über Medienwissen zur Arbeitsweise und zu den Rahmenbedingungen des Inter-

²³² Und darüber hinaus das Wissen, wie dies umgangen werden kann.

nets. Aber auch hier gab es kein umfassendes Wissen, sondern wiederum ein sehr spezifisches. Fragen nach einer Abmahnung oder dem Urheberrecht wurden in T06 im Januar 2012 nicht korrekt beantwortet. Es zeigte sich im Text T06 ein ähnliches Muster wie oben für B1.7-17 beschrieben, dass das Medienwissen abhängig ist von den in der Ausbildung vermittelten und von den in der Tätigkeit als Multiplikator weitergegebenen Inhalten.

Interessanterweise ließ sich beim Thema pornografische mediale Inhalte ein umfangreiches Medienwissen der zu diesem Zeitpunkt 12- bis 14-jährigen weiblichen und männlichen Medienscouts beobachten. Sie konnten im Text T06 deutlich beschreiben, warum Pornografie für Kinder und Jugendliche nicht zugänglich sein sollte (somit „Wissen um Medienwirkungen“ nach Groeben) und die Gründe für deren Vorhandensein („Wissen über die Arbeitsweise“) und auch das eigene Verhalten im Falle einer Konfrontation damit („Wissen um Medienwirkungen“). Die Jugendlichen konnten die Gefahren sicher einschätzen und die Zusammenhänge zwischen Angebot und Nachfrage („Wissen über die Rahmenbedingungen“) herstellen. Zu erklären ist dies mit dem hohen Interesse, das die Medienscouts diesem tabuisierten Thema in der Ausbildung entgegenbrachten. Hier, wie auch bei anderen genau definierten Themen wie den Hintergründen, wie Google Werbung personalisiert und mit welchen Methoden sie verkauft wird oder Medienwissen um bekannte Personen hinter ihren Lieblings-Anwendungen wie Mark Zuckerberg bei Facebook (siehe beide Beispiele in B2.7-17), kann man erkennen, dass die Jugendlichen vor allem das Medienwissen erwarben, das für sie einen Lebensweltbezug hat²³³. Dies kann von direkter Bedeutung für das eigene (Medien-) Handeln sein (wie im Google-Beispiel) oder von Wichtigkeit für die Arbeit als Peer-Multiplikatoren. Ganz konkret für das Pornografie-Beispiel hieß dies, dass die Medienscouts zu diesem Zeitpunkt eine Lernstation für den Einsatz in den Klassenstufen 5 und 6 vorbereiteten, welche das Phänomen des „Groomings“, der Kontaktaufnahme über Medien mit Kindern und dem Ziel illegaler sexueller Handlungen, vermitteln sollte.

Eine explizite Nennung der Lernfortschritte über Medienwissen stellt der Text T05 dar. Darin waren die Medienscouts aufgefordert im Anschluss an die Unterrichtseinheit zum Thema „Internet & Sicherheit“ über das Gelernte (das gelernte Medienwissen) zu reflektieren. So erwarben die Medienscouts z.B. das Wissen über die Rahmenbedingungen der Online-Kommunikation über E-Mailing (z.B. „Das konnte ich lernen: Wie E-Mailing und Spam-Mails funktionieren, darüber habe ich mir nämlich nicht so viele Gedanken gemacht“) oder über spezifische Arbeitsweisen bei Wikipedia (z.B. „Das kann ich jetzt bes-

²³³ In der Sprache der Didaktik ist dies die „Situiertheit des Lernens in konkreten Erfahrungs- und Problemkontexten“ (Gerstenmaier & Mandl 1995 und Reinmann-Rothmeier und Mandl 2001) als eine der drei zentralen Elemente zur Gestaltung von Unterricht. Auch bekannt als Kombination von Instruktions- und Konstruktionsparadigma.

ser als vorher: Dass ich nicht immer alles glauben kann, was in Wikipedia steht“). Wieder – und dies ist an vielen Stellen zu beobachten – gilt dies für die meisten Mediencouts, aber nicht für alle. So gab es Nennungen, die deutlich machen, dass dieses Medienwissen von Einzelnen nicht erworben wurde, so z.B. „Das klappt noch nicht so gut: Alles zum Thema Wikipedia verstehen“. Wie noch an weiteren Ergebnissen zu zeigen sein wird, lag die Quote bei etwa drei Viertel der Mediencouts, die eine hohe Performanz ihrer Medienkompetenz zeigten.

Der Vergleich mit der Kontrollgruppe wird in der Diskussion der Hypothese 8 geführt, doch es sei schon hier erwähnt, dass die Mediencouts im Mittel eine bessere Performanzentwicklung in den Dimensionen von Medienkompetenz (hier Medienwissen) als die Kontrollgruppe zeigten. Der Vergleich mit den Nicht-Mediencouts und das explizite Wissen um Ausbildungs-Themen und -Inhalte kann als Effekt der Ausbildung gedeutet werden: Das erhöhte Medienwissen wie es sich aus den Daten der Interviews, A.4, C.33, C.44, T02, T06 und T05, aber vor allem in B1.7-17 und als Längsschnittvergleich mit B2.7-17 beschrieben ließ, stellte sich nicht über andere Lernprozesse wie informelles Lernen (vgl. Tully, 2004) oder eine Altersentwicklung (vgl. Hurrelmann & Quenzel, 2012) ein, sondern über eine gezielte Ausbildung (hier im formellen Rahmen von Schule). Der Lernzuwachs an Medienwissen, der abhängig ist von den Themen, die für die Ausbildung gewählt und dort vermittelt wurden, bestätigt in Teilen die Aussagen von Schelhowe, die 2006 die Rolle institutioneller Bildung für eine (systematische) Medienbildung betont hat (Schelhowe, 2006).

9.1.2 Medialitätsbewusstsein

Als Teil der Dimension „Medienwissen“ sieht Groeben das „Medialitätsbewusstsein“, das für ihn bedeutet: „(...), dass Mediennutzer/innen ein Bewusstsein davon haben, dass sie sich nicht in ihrer alltäglichen Lebensrealität, sondern eben in einer medialen Konstruktion bewegen.“ (Groeben, 2002b). Während der Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern hat der Verfasser eine deutliche Trennung der beiden Begriffe „Medienwissen“ und „Medialitätsbewusstsein“ gezogen und sie – soweit möglich - unabhängig voneinander erhoben. Dies sollte als didaktische Reduktion dienen und den Schülerinnen und Schülern den – wahrscheinlich – eher komplizierten Sachverhalt eines „Medialitätsbewusstseins“ verdeutlichen und sich nicht mit dem – wiederum wahrscheinlich – sehr viel einfacher zu verstehenden Begriff von „Medienwissen“ vermischen. Die Interviews brachten wenig Erkenntnis zur Performanz der Mediencouts in ihrer Medialitätsbewusstseins-Kompetenz. Viel deutlicher waren die Abfragen zu zwei Fallbeispielen die in B1.5 und B1.6 sowie im Re-

Test nach etwa 15 Monaten mit B2.5 und B2.6 als Text-Antwort erhoben wurden. Die Medienscouts beschrieben darin das Beispiel des Vergleichs zwischen einem Computerspiel und der Realität („Kart-Fahrer-Beispiel“) und anhand der Twitter-Nachrichten von Prominenten. Hier wurden die Antworten der Medienscouts beschrieben, die zwei der drei von Groeben beschriebenen Ebenen von Medialitätsbewusstsein betreffen: Medialität versus Realität (Kartfahrer-Beispiel) und Realität versus Fiktionalität (Twitter-Beispiel)²³⁴.

In der ersten Befragung antworteten vier der 20 Medienscouts in B1.5 so, dass ein Verständnis von Medialitätsbewusstsein unterstellt werden kann, fünf antworteten so, dass man es nicht erkennen kann. In B2 sind es neun Antworten für und nur zwei Antworten dagegen. Interessanter als die rein zahlenmäßige Auswertung ist die inhaltliche. In B1 konnte (Antwort 20) ein Medienscout keine Unterscheidung treffen zwischen Realität und digitaler Konstruktion und setzte beides mit der Antwort „Der gute, weil er schon viel Übung hat“ gleich, ebenso bei (Antwort 2) „Der Computerspieler, weil er weiß, an welchen Stellen man bremsen muss im Gegensatz zum schlechten Fahrer“ oder (Antwort 9): „Ich glaube, dass der Computerspieler gewinnt, weil er im Spiel mehr Erfahrung sammelt“. Die Antworten, die auf ein Medialitätsbewusstsein deuten, können diese Unterscheidung machen, z.B. Antwort 3: „Ich meine der Rennfahrer ist besser, weil der andere hat das mit Pfeiltasten gespielt und das ist nicht das gleiche“ oder (Antwort 7): „Ich glaube, der Rennfahrer hat gewonnen, da MarioKart nichts mit dem richtigen Fahren zu tun hat.“ Nach 15 Monaten haben in B2 mehr Medienscouts benennen können, ob man sich in der Realität oder in einer medialen Konstruktion bewegt, so z.B. mit (Antwort 30) „Der Fahrer, denn die Steuerung am C ist ganz anders“ oder (Antwort 31): „Das eine hat mit dem anderen nichts zu tun, deshalb kann man es nicht vergleichen“. Es gibt sogar deutliche Bezüge zum Lernprozess, wenn in Antwort 21 ein Medienscout sagt: „Inzwischen weiß ich, dass der echte Rennfahrer immer besser ist“.

Ein ähnlich deutliches Ergebnis zur Entwicklung eines verbesserten Medialitätsbewusstseins gibt es in B2.6 im Vergleich zu B1.6. Die Zahl der Antworten mit Hinweisen auf ein gesteigertes Medialitätsbewusstseins war in B1 vier und in B2 stieg sie auf elf, die Antworten zum Gegenteil sanken von neun auf zwei. Am Anfang in B1 konnten die Medienscouts die mediale Konstruktion eines Prominenten-Twitter-Accounts nicht erkennen und hinterfragten ihn nicht, mit Antworten wie z.B. (Antwort 9): „Damit sie Kontakt zu ihren Fans aufnehmen kann“ oder (Antwort 19) „Weil sie ihren Fans sagen wollen, was sie den ganzen Tag so machen“. Nur wenige erkannten die dahinterstehenden Mechanismen dieser

²³⁴ Die dritte Ebene ist Parasozialität versus Orthosozialität (Parasozialität beschreibt die Kommunikation mit nicht-realen Figuren (Avataren) und orthosozial die Kommunikation zwischen Menschen, direkt oder indirekt).

medialen Konstruktion und hinterfragten die Motivation wie in Antwort 20 „Ich denke, dass sie auf sich aufmerksam machen wollen“ und nur einmal sehr deutlich (Antwort 4): „(...) Ja, die machen halt Werbung für sich (...)“. In B2 waren viele Antworten deutlich kritischer und zeigten die Entwicklung hin zu einem verbesserten Medialitätsbewusstsein²³⁵: (Antwort 24): „Damit sie weiter in der Zeitung stehen“ oder (Antwort 32) „Damit sie prominent bleiben“. Drei Medienscouts nennen auch ausdrücklich, dass sie dieses Phänomen für eine mediale Konstruktion halten mit (Antwort 37) „Die Prominenten twittern nicht selbst, sondern lassen twittern“, (Antwort 27) „Das ist doch gar nicht echt, sondern auf Image gestylt“ und (Antwort 40) „Das ist eine Werbemasche“.

Im Text T02, erhoben im Oktober 2011 und damit früh im Untersuchungszeitraum, lassen sich Belege für das fehlende Medialitätsbewusstsein finden. So die Schülerin W07, die von einer Kontaktaufnahme im Internet berichtet und nur deshalb nicht darauf einging, weil das Gegenüber sagte, sie kennen sich nicht.

Es ist mit Bx.5 und Bx.6 zu erkennen, dass sich das Verständnis der Ebenen Medialität versus Realität (Kartfahrer-Beispiel) und Realität versus Fiktionalität (Twitter-Beispiel) (vgl. Groeben 2002b) bei den Medienscouts im Laufe der Ausbildung und im Laufe der Tätigkeit als Peer-Multiplikator verbesserte.

Die Dimension Medienwissen ist aus schulischer Sicht problematisch, wenn sie auf Faktenwissen verkürzt wird und nicht – auch – eine Erhebung von prozeduralem und konzeptuellem Wissen beinhaltet, wie es bei der International Computer and Information Literacy Study (ICLIS) (Institut für Schulentwicklungsforschung, 2012) für den Aspekt Informationskompetenz erhoben wurde. Darüber hinaus werden in der Schule Lehrpläne formuliert in Form von Kompetenzerwartungen. Dies erscheint in der Dimension „Medienwissen“ auf den ersten Blick einfach, birgt aber große Schwierigkeiten, denn es kann sehr schwierig (und in gewisser Weise beliebig) sein, genau zu definieren, über welches Wissen Jugendliche im Alter von bspw. 15 Jahren verfügen sollten. Dieser Wissenskanon ändert sich ständig und würde je nach medialen Nutzungsgewohnheiten u.U. wenig sinnvoll erscheinen²³⁶. Die hier untersuchten Peer-Programme zur Medienkompetenzförderung (s. Kapitel 5.2 oben) versuchen ein solchen Wissenskanon zu formulieren, sind aber stark auf Aspekte des Jugendmedienschutzes fokussiert.

Ein Fazit der Diskussion der Dimension Medienwissen in der grafischen Übersicht:

²³⁵ Hier gibt es Überschneidungen zur Dimension „Kritikfähigkeit“.

²³⁶ Erinnert sei an das Soziale Netzwerk „schülerVZ“, das zum Untersuchungszeitraum eine große Rolle spielte und später eingestellt wurde.



Abbildung 9-1: Grafische Übersicht, Fazit des Medienwissens und des Medialitätsbewusstseins der Medienscouts

9.2 Medienspezifische Rezeptionsmuster

Hier wurde untersucht, ob sich im Mittel eine positive Performanzentwicklung der untersuchten 20 Schülerinnen und Schüler in der Ausbildung zu Medienscouts im Untersuchungszeitraum von zwei Schuljahren in folgender Dimension von Medienkompetenz nach Groeben beschreiben lässt: (Hypothese 2) eine Verbesserung der medienspezifischen Rezeptionsmuster. Diese Hypothese konnte bestätigt werden.

Unter dieser Dimension fasst Groeben eine große Spannweite von Fertigkeiten / Fähigkeiten über drei Teilbereiche: von den technisch-instrumentellen Fertigkeiten, komplexen (kognitiven) Verarbeitungsschemata sowie dem Aufbau angebotsadäquater Erwartungen (vgl. Groeben, 2002b).

Die Medienspezifischen Rezeptionsmuster als technologisch-instrumentelle Fertigkeiten sind bei nahezu allen Medienscouts²³⁷ bei den hier als „Standard-Software“ und „Standard-Anwendungen“ bezeichneten medialen Anwendungen (s.o.) zu finden. So beantworteten viele Medienscouts in den Interviews zu Beginn der Untersuchung die Frage 1 mit diesen Fertigkeiten, z.B. Schüler M01: „In Word Dokumente schreiben (...) PowerPoint Präsentationen machen, Excel Tabellen machen (...) oder die Schülerin W03: „Ins Internet gehen, E-Mails schreiben“, viele erwähnten „Facebook“ und „Handy“ und dass sie damit umgehen können. Auffällig war, dass nur wenige Medienscouts über weitergehende Kenntnisse,

²³⁷ Wie in der Diskussion der Hypothese 8 zu zeigen sein wird, auch in der Kontrollgruppe.

bspw. in der Software-Programmierung, verfügten. Diese Erkenntnis korreliert mit den Beobachtungen von Biermann und Kommer aus dem Jahre 2005 (Biermann & Kommer, 2005).

Etwa zum gleichen Zeitraum wurde im Fragebogen A die Fragebatterie von Jenkins (2006) erhoben und damit die Problemlösestrategien im Umgang mit dem Computer (Frage A.15). Es wird bei den Medienscouts sehr deutlich, dass sie sich eine hohe Kompetenz in dieser Dimension attestieren. So lehnen es 18 der 20 Medienscouts ab, nicht selbst eine Lösung für ein Computerproblem zu finden und ebenso viele probieren verschiedene Funktionen ohne fremde Hilfe (hier ohne die Gebrauchsanweisung) aus. Die unter Peer-Aspekten interessante Variable „Ich lasse mir das Gerät von anderen erklären“ wird von 13 der 20 Medienscouts abgelehnt.

Diese Strategien zur Problemlösung von Computersproblemen und damit diese medien-spezifischen Rezeptionsmuster scheinen typisch für Jugendliche zu sein, denn die Ergebnisse sind vergleichbar mit denen der „Ur-Scouts“ (Kerres 2012). Hier zur Verdeutlichung die Ergebnisse als grafische Übersicht:

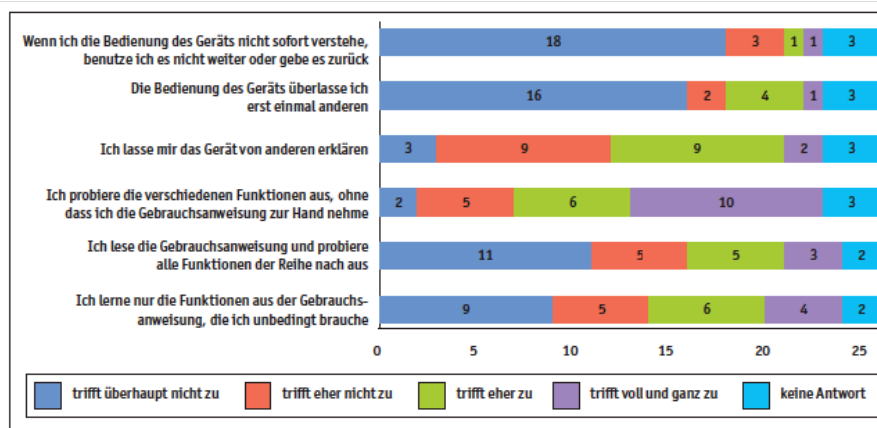


Abbildung 6: Erlernen der Bedienung von Geräten (Onlinebefragung Medienscouts 1; N=26)

Abbildung 9-2: Erlernen der Bedienung von Geräten, Ur-Scouts, Abbildung entnommen Kerres et al. (2012), dort Abb. 6

In beiden Befragungen²³⁸ gibt es eine ähnlich hohe Zustimmung für die Variable „Wenn ich die Bedienung des Geräts nicht sofort verstehe, benutze ich es nicht oder gebe es zurück“ (18 von 20 bei den Medienscouts und 21 von 26 bei den Ur-Scouts) und eine etwas deutlichere Zustimmung durch die Medienscouts bei „Die Bedienung des Geräts überlasse ich erst einmal anderen“ (18 von 20 bzw. 18 von 26). Auch die Daten der anderen Variablen korrelieren, auch wenn es bei „Ich lese die Gebrauchsanweisung und probiere alle Funktionen der Reihe nach aus“ bei den Ur-Scouts eine etwas höhere Ablehnung (13x von 20 bei den Medienscouts und 16x von 26 bei den Ur-Scouts) gibt.

²³⁸ Nicht nur gleichen Inhalts, sondern auch in zeitlicher Nähe Ende 2011.

Bedeutsamer zur Beschreibung der Entwicklung der Medienscouts innerhalb des Untersuchungszeitraums sind die immer wieder durchgeführten Re-Tests, hier wurden die Variablen zu Problemlösestrategien aus A.15 im Fragebogen C (mit Frage C.15) und mit dem Text T.13 praktisch etwa ein Jahr später wiederholt. In C.15 verneinten alle Medienscouts (20 von 20) die Aussage nach der Rückgabe eines Gerätes / einer Software, wenn man es / sie nicht versteht, womit auch die beiden letzten aus Fragebogen A ein Jahr später dieser Strategie zur Problemlösung nicht zustimmten. In der Variablen „Die Bedienung des Geräts überlasse ich erst einmal anderen“ wird dieser maximale Grad an Ablehnung (19x in C.15 gegenüber 18x in A.15) fast erreicht. Die Strategie des „trial and error“ erhält im Laufe des Jahres etwas weniger Zustimmung: Während in A.15 die Medienscouts noch 18x bei „Ich probiere die verschiedenen Funktionen aus, ohne dass ich die Gebrauchsanweisung zur Hand nehme“ zustimmen, sind dies in C.15 nur noch 15 Medienscouts. Auch bei der Variablen „Ich lese die Gebrauchsanweisung und probiere alle Funktionen der Reihe nach aus“ gibt es in A.15 noch siebenmal Zustimmung, in C.15 mit zehnmal durch die Hälfte aller Medienscouts. Interessant für den Ansatz der Peer-Education ist die leichte Zunahme der Bereitschaft sich von anderen ein Gerät erklären zu lassen, die von sieben auf neun von A.15 nach C.15 zunahm. Im zeitlichen Vergleich von A.15 nach C.15 ist eine Performanzentwicklung in der Dimension von Medienkompetenz „Medienspezifische Rezeptionsmuster“ nach Groeben zu erkennen. Dabei gingen die Medienscouts in der Fragebatterie nach Jenkins (2006) von einem sehr hohen Niveau aus, das innerhalb eines Jahres noch gesteigert wurde. Insgesamt ist zu erkennen, alle Jugendliche sich einem Computerproblemen stellen, dabei ist "trial and error" die bevorzugte Problemlösestrategie und nicht alle würden sich von anderen helfen lassen.

Als Text T13 wurde eine Wiederholung zu A.15 und C.15 ausgewertet, die im Anschluss an einen praktischen Test der Problemlösestrategien (gegenüber den Schülerinnen und Schülern als "Experiment" bezeichnet) durchgeführt wurde. Die Ergebnisse in allen Variablen weichen zwischen A.15, C.15 und T.13 in keinem Fall um mehr als 15% ab, auch wenn es kleinere Unterschiede gibt. Die Abweichungen in T.13 können damit erklärt werden, dass die Stichprobe an diesem Tag nur aus 16 der normalerweise 20 Medienscouts bestand und es angesichts der kleinen Stichprobe somit möglicherweise Verfälschungen durch Abwesenheit bestimmter Individuen gegenüber den anderen Daten gab.

T.13 wurde auch personalisiert ausgewertet. Hier zeigte sich ein Ergebnis, das in der Darstellung der Durchschnitts-Werte der 20 Medienscouts nicht zu erkennen ist, aber zu erwarten war, wenn auch nicht in dieser Deutlichkeit. Es gibt sehr individuelle und höchst

unterschiedliche Problemlösestrategien zwischen den hier betrachteten 20 Individuen²³⁹. Zwei der Medienscouts wenden nur eine einzige Strategie an und fünf eine Kombination aus vier verschiedenen Strategien. Auch die Kombination der Strategien weist eine große Bandbreite auf, so dass man nicht von typischen Problemlösestrategien in der Computernutzung von Jugendlichen sprechen kann.

Mit A.16 und als Re-Test mit C.36 wurde die Fragebatterie nach Treumann et al. (2007) erhoben, die ebenfalls Beschreibungen der Medienspezifischen Rezeptionsmuster, hier den Umgang mit Computerproblemen, ermöglichen. Wiederum ergeben sich nur geringe Unterschiede in den Daten der Medienscouts, zwischen deren Erhebung zehn Monate an Ausbildung und Tätigkeit als Peer-Multiplikator lagen. So gaben - zum Beispiel - (jeweils als Zusammenfassung von "trifft voll und ganz zu" plus "trifft eher zu") die Medienscouts in der Variablen "Ich frage Freunde nach der Lösung" in A.16 13x ihre Zustimmung und in C.36 ebenfalls 13x. Oder in der Variablen "Ich probiere so lange die verschiedenen Funktionen und Tasten, bis ich eine Lösung gefunden habe" (12x und 13x), ebenso bei "Ich mache den Computer aus und fange noch einmal von vorne an" (10x und 11x). Offenbar handelt es sich bei diesen Problemlösestrategien um stabile Muster, die kaum von der Ausbildung zu Medienscouts verändert wurden. Aber, wie auch oben, gibt es eine hohe Zustimmung für die Einschätzung der eigenen Fähigkeit zur Problemlösung, die im Laufe der Ausbildung noch gesteigert wurde. Zu sehen ist dies an der Variablen "Ich mache gar nichts und hoffe, dass das Problem sich von alleine löst", das in A.16 von 15 der 20 Medienscouts abgelehnt wurde und in C.36 von 19 der 20 Medienscouts. Anders ausgedrückt: Die Jugendlichen glauben ein Computerproblem auch lösen zu können.

Die Daten aus A.16 und C.36 lassen korrelieren mit denen der „Ur-Scouts“, die diese Fragebatterie in vergleichbarer Weise beantworteten und – in Grenzen - mit den Ergebnissen der Untersuchung „Medienhandeln Jugendlicher: Mediennutzung und Medienkompetenz. Bielefelder Medienkompetenzmodell“ (Treumann, Meister, Sander, & Hagedorn, 2007). Hier zur Übersicht die grafische Darstellung der Variablen, Items und der Ergebnisse:

²³⁹ Wie gesagt, zum Zeitpunkt T.13 waren nur 16 Schülerinnen / Schüler anwesend.

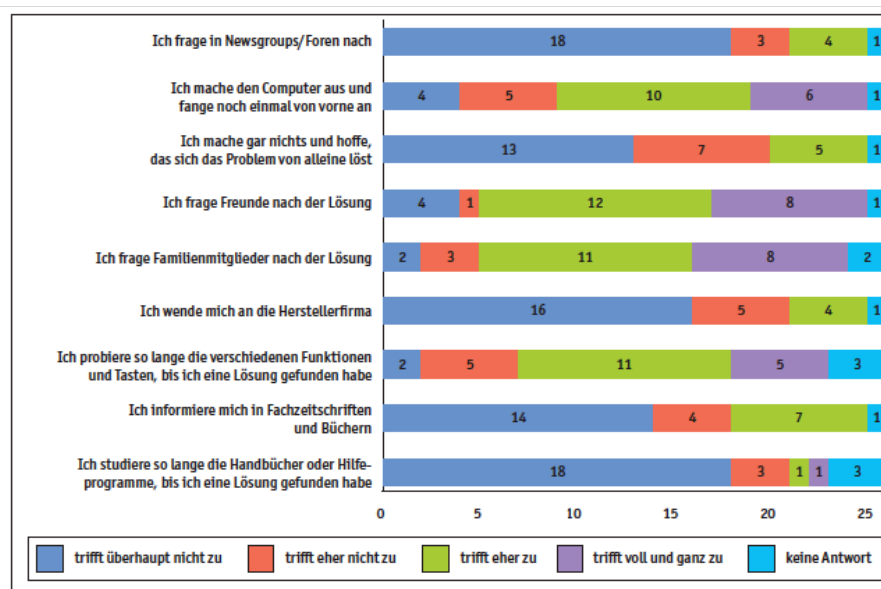


Abbildung 7: Problemlöseverhalten bei PC- und Internetnutzung (Onlinebefragung Medienscouts 1, N=26)

Abbildung 9-3: Problemlöseverhalten bei PC- und Internetnutzung, Ur-Scouts, entnommen Kerres et al. (2012), dort Abb. 7

Die Variable „Ich mache den Computer aus und fange noch einmal von vorne an“ wurde von den 26 „Ur-Scouts“ mit 9x abgelehnt (als „trifft überhaupt nicht zu“ plus „trifft eher nicht zu“), von den 20 Medienscouts in A.16 8x und in C.36 9x, das sind Quoten von 35% bzw. 40% und 45%. Eine ähnlich hohe Übereinstimmung in der Tendenz gibt es bei allen Variablen, so in der deutlichen Ablehnung von „Ich wende mich an die Herstellerfirma“ (21x Ur-Scouts = 81%, 17x in A.16 = 85% und 19x in C.36 = 95%) oder in der Zustimmung von „Ich frage Freunde nach der Lösung“ (20x bei „Ur-Scouts“ = 77% und 13x in A.16 und C.36 = 65%). Die Unterschiede zwischen den Antworten der „Ur-Scouts“ und der Medienscouts sind gering

Die oben beschriebene positive Grundüberzeugung der eigenen Fähigkeiten in der Medienutzung wird bestätigt in der Fragebatterie A.17, als COMA-Erhebung von Richter et al. (2010) entwickelt. Darin lehnte nur ein Medienscout das Arbeiten am Computer ab als "Wenn möglich, vermeide ich das Arbeiten am Computer". Das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten spiegelt sich auch wider in den Antworten auf "Im Umgang mit dem Computer fühle ich mich sicher" (Zustimmung von 17 der 20 Medienscouts), "Ich habe das Gefühl, dass ich meinen Computer im Griff habe" (19x Zustimmung) oder "Beim Arbeiten mit dem Computer habe ich oft Angst, etwas kaputt zu machen" (2x Zustimmung). Auch hier korrelieren die Daten mit denen der „Ur-Scouts“. Hier zur Verdeutlichung das Ergebnis von Kerres (2012) als Grafik:

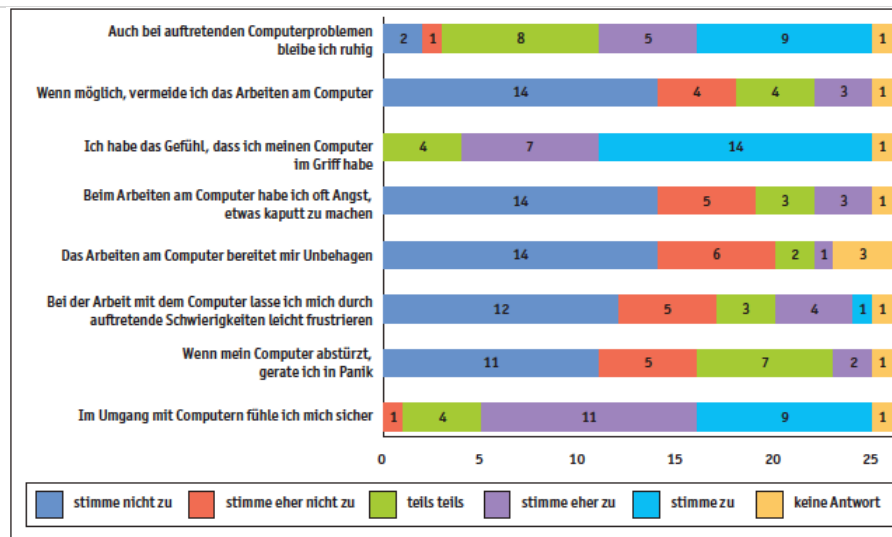


Abbildung 8: Einschätzung zur Sicherheit im Umgang mit Computern und Computeranwendungen (COMA, Richter, Naumann & Hartz, 2010; N=26)

Abbildung 9-4: Selbsteinschätzung zur Sicherheit im Umgang mit Computern und Computeranwendungen, Ur-Scouts, entnommen Kerres et al. (2012), dort Abb. Nr. 8

Wie in A.16 / C.36 sind die Werte in der Tendenz ähnlich. Die höchste Ablehnung erfahren die Variablen „Das Arbeiten am Computer bereitet mir Unbehagen“ (10 von 26 der „Ur-Scouts antworteten so = 77%, in A.17 16 von 20 Medienscouts = 80%) und „Wenn möglich, vermeide ich das Arbeiten am Computer“ (18 Ur-Scouts = 69% und 16 Medienscouts = 80%), die höchste Zustimmung erfährt die Variable „Ich habe das Gefühl, dass ich meinen Computer im Griff habe“ (21 = 81% und 19 = 95%) sowie „Im Umgang mit dem Computer fühle ich mich sicher“ (20 = 77% und 17 = 85%).

Aus den Daten aus A.15, C.15, T.13, A.16, C.36 und A.17 wird deutlich, dass die Medienscouts sich selbstsicher in der Computernutzung fühlen, es deutlich ablehnen angesichts von Schwierigkeiten keine Medien zu nutzen und eine Verarbeitungsstrategie von „trial and error“ bevorzugen. Sie steht im Gegensatz zu einer systematischen und umfassenden Verarbeitungsstrategie, wie sie Groeben (2002b) beschreibt als Prinzip der kognitiven Konstruktivität (Segmentierung, Sequenzierung hin zur Strukturierung). Trotzdem kann hier von einer hohen Medienkompetenz dieser Dimension gesprochen werden, denn die Medienscouts haben sehr wohl Aneignungsfertigkeiten für neue Geräte / Software bzw. neue mediale Angebote für Handy und Internet, wie sie von Groeben als Beispiel für die Medienspezifischen Rezeptionsmuster als kognitive Verarbeitungsschemata gefordert werden. Hier zeigten sich bei den Medienscouts, die auch einzeln pro Person ausgewertet wurden, höchst individuelle Muster in der Anzahl und der Kombination von Problemlösestrategien.

Die technologisch-instrumentellen Fertigkeiten der Medienscouts wurden mit den Variablen B1.36-44 und in der Wiederholung mit B2.36-44 an praktischen Beispielen erhoben. Diese Daten variieren auf den ersten Blick stark, so zwischen der Anwendung "XING" (19

Medienscouts hatten damit noch "gar nicht" gearbeitet oder lediglich „zugeschaut“, sowohl in B1 als auch in B2) und "Word" (in B1 1x "gar nicht" und in B2 0x "gar nicht"). Sortiert man die Beispiele nach den bereits oben genannten "Standard-Anwendungen" aus dem Alltag der Jugendlichen, wozu in Bx.36-44 aus Sicht des Verfassers "schülerVZ", "Facebook", "YouTube-Uploads" und "Word" zählen, dann kann man zwei Muster erkennen: Diese vier Beispiele von medialen Angeboten aus dem Alltag der Jugendlichen erreichen Zustimmungsraten als "professionell" plus "fortgeschritten" von 15 von 20 Medienscouts ("schülerVZ"), 13 ("Facebook"), 18 ("Word") und 14 ("YouTube-Uploads"). Im Längsschnitt der zeitlichen Entwicklung steigerten sich diese technologisch-instrumentellen Fertigkeiten auf 20 ("schülerVZ"), 17 ("Facebook"), 20 ("Word") und 18 ("YouTube-Uploads"). Der Umgang mit diesen Anwendungen war Teil der Ausbildung. Die weniger üblichen Beispiele aus dem Alltag von Jugendlichen wie "XING", "Installation von Anti-Viren-Software", "Windows-Updates", "Handy-MMS (nicht SMS)" und "Video-Recorder mit Festplatte" beherrschen (wiederum "professionell" plus "fortgeschritten") weniger Medienscouts von null ("XING") bis zu 13 ("Installation von Anti-Viren-Software"). Bei diesen Beispielen zeigten sich kaum Unterschiede nach einem Jahr, bei "Xing" (null in B1 und null in B2), "Anti-Viren-Software" (13 in B1, 13 in B2), "Windows-Updates" (8 und 7), "Handy-MMS" (9 und 7) und "Videorecorder mit Festplatte" (10 und 9).

Es bestätigt sich die Beobachtung, dass die Medienscouts sich einerseits in jenen Fertigkeiten verbessern, die aus ihrem alltäglichen Medienhandeln stammen und zum anderen bei jenen, die als Teil der Ausbildung zu Medienscouts und in der Tätigkeit als Peer-Multiplikator behandelt wurden. In den weniger – für die Jugendlichen - alltäglichen Anwendungen gibt es kaum Veränderungen in den technologisch-instrumentellen Fertigkeiten. Hier kann vermutet werden, dass das Interesse an einer Beschäftigung damit und einer Vertiefung / Erweiterung der Fähigkeiten / Fertigkeiten davon abhängt, ob sie benötigt werden oder nicht. Anders ausgedrückt: Man kann erkennen, dass die Erweiterung von Medienspezifischen Rezeptionsmustern zweckgebunden stattfindet.

Die Fragen B1.45-56 und die Wiederholung als B2.45-56 hatten ebenfalls zum Ziel die Fähigkeiten der Medienscouts beschreiben zu können. Die Beispiele waren noch konkreter formuliert als in den Fragen 36-44 und die Jugendlichen sollten sich in Form von Schulnoten („sehr gut“ bis „ungenügend“) einschätzen. Fasst man die Noten „sehr gut“ und „gut“ als positive Einschätzung zusammen, so wurden alle Beispiele von mindestens der Hälfte der Medienscouts so eingeschätzt, die meisten Variablen erhielten in beiden Befragungen sogar deutliche positivere Bewertungen, bis hin zu 100% in B2 (z.B. „Zeige am Computer, wo du wohnst“, was auf die Bedienung von Online-Kartendiensten wie GoogleMaps zielte

oder „Beweise am Computer, dass 3 mal 3 9 ist“ (Taschenrechner-Anwendungen am Computer / Handy oder Excel oder „Bitte recherchiere die Einwohnerzahl von Russland“ für Wikipedia und Suchmaschinen-Bedienung o.ä.). Die geringste positive Bewertung erhielt wiederum eine nicht alltägliche Fähigkeit „Überprüfe, ob automatische Windows-Updates eingeschaltet sind“ (12x positiv in B1 und 10x in B2). Die Medienscouts zeigen in B1 ein sehr hohes Niveau an Zustimmung zu ihren Fähigkeiten, das in allen Fällen nach B2 nochmals gesteigert wurde. Besonders deutlich in den Beispielen, die explizit Teil der Ausbildung waren, wie z.B. die Variable „Verhindere in deinem Facebook-Account, dass andere Nachrichten auf deine Pinnwand posten dürfen“, die in B1 13 Medienscouts positiv bewerteten, in B2 alle 20 Medienscouts.

Die Fragebatterien 45-56 wurden für B1 und B2 auch unabhängig von den Beispielen, lediglich nach der Anzahl der Nennungen der Schulnoten ausgewertet. Darin geben sich die Medienscouts zur über der Hälfte (52% in B1 und 55% in B2) die Note „sehr gut“ und rund ein Drittel die Note „gut“ (28% in B1 und 33% in B2), d.h. die Medienscouts gaben sich zu 80% (B1) bzw. etwa ein Jahr später zu 88% (B2) bei der Einschätzung ihrer Fähigkeiten in konkreten Beispielen die Noten „sehr gut und gut“²⁴⁰. Damit wiederholt sich die Beobachtung, die unter "Medienwissen" getroffen wurde: Die Medienscouts schätzen ihre Fähigkeiten / Fertigkeit selbst sehr hoch ein. Auch hier bestätigen sich die Ergebnisse von Biermann und Kommer, dass sich die Jugendlichen selbst - schnell und manchmal unge-rechtfertigt - als "Experten in Medienfragen" bezeichnen (Biermann & Kommer, 2005).

Die oben beschriebene Beobachtung, dass die Fähigkeiten / Fertigkeiten der Jugendlichen stark danach differieren, ob diese benötigt werden oder nicht, lassen sich in zwei Fragen aus dem Fragebogen C, etwas zur Halbzeit der Untersuchung, bestätigen. Mit C.20 und C.21 wurden die Fertigkeiten an konkreten Beispielen für Computer (C.20) und Handy (C.21) erhoben. Es ist zu erkennen, dass es eine Zweiteilung gibt mit sehr hohen Quoten von 16 bis 18 Medienscouts, die dies beherrschen, bei (C.20) „Software installiert“, „Software / App heruntergeladen“, „Zusatzgeräte installiert (Drucker, Scanner o.ä.)“ und „W-Lan-Zugang eingerichtet“ sowie (C.21) „Apps heruntergeladen und installiert“, „Musik auf das Handy überspielt“, „Pincode verändert“, „Internet-Zugang eingerichtet“, „W-LAN-Zugang eingerichtet“ und „Bluetooth-Funktion zeitweise abgeschaltet“. Sehr viel geringere Quoten der Zustimmung erhielten die Beispiele (C.20) „Festplatte aufgeteilt (partitioniert)“, „Arbeitsspeicher erweitert“ und „Hardware eingebaut“ und „eigenen Rufton verändert mit vorhandenen Tönen sowie „einen Rufton (Klingelton) gekauft“. Teilt man diese Beispiel in „alltägliches Medienhandeln“ und „nicht alltäglich“ auf, so verläuft genau hier die Trenn-

²⁴⁰ Und damit deutlich besser als die Kontrollgruppe, wie unter Hypothese 8 zu sehen sein wird.

linie der Nennungen. Das Aufteilen einer Festplatte am Computer oder die Erweiterung des Arbeitsspeichers ist sicherlich eher eine Aufgabe für Spezialisten und nicht von jedermann zu leisten. Anders als die Installation von Software auf Computer / Handy²⁴¹. Damit bestätigt sich die Beobachtung der zweckgebundenen Verbesserung der Medienspezifischen Rezeptionsmuster bei den Mediencouts.

Um Doppelungen zu vermeiden, wurden die Grafiken im Kapitel "Ergebnisse" in der Regel nur einmalig aufgeführt. Einige Ergebnisse lassen jedoch Rückschlüsse zu anderen Dimensionen zu, so beispielsweise in der engen Verknüpfung von "Genussfähigkeit" und "Medienspezifischen Rezeptionsmuster", wenn Groeben dort von dem "Aufbau angebotsadäquater Erwartungen" spricht. Der zentrale Gedanke hierbei ist die Funktion der Mediennutzung, entweder zur Vermeidung von negativen Effekten oder zur Maximierung positiver Effekte (Groeben, 2002b). Dies gilt für die Frage C.13, die eine Medienauswahl in bestimmten Situationen beschreibt und in den Ergebnissen in der Dimension "Medienbezogene Genussfähigkeit" aufgeführt ist. In C.13 ist zu erkennen, dass die Mediencouts genau wissen, in welchen Situationen sie welche Medien nutzen und damit "angebotsadäquate Erwartungen haben". Sie gehen beispielsweise nur ins Kino, wenn sie gemeinsam mit Freunden etwas unternehmen wollen oder das Fernsehen bei Langeweile.

Mit der Frage C.44 wurden die Dimensionen nach Groeben direkt abgefragt, die Medienspezifischen Rezeptionsmuster mit "Ich kann gut einschätzen, was ich von den unterschiedlichen Medien (wie Facebook oder YouTube oder Google) zu erwarten habe und was nicht" (,was auf den Aufbau adäquater Erwartungshaltungen an Medien" (vgl. Groeben) zielen soll) sowie "Ich weiß sehr gut, wie man Geräte oder Software bedient" (technologisch-instrumentelle Fertigkeiten). Hier wie in allen anderen Dimensionen von Medienkompetenz - mit Ausnahme der Genussfähigkeit - schätzten sich die Mediencouts als kompetent ein. Die erste Variable erhielt 100% Zustimmung in Form von "trifft auf mich voll und ganz zu" plus "trifft auf mich eher zu" und die zweite eine Zustimmung von 90%. Es zeigte sich erneut die sehr hohe Meinung, die die Mediencouts von sich und ihren Fähigkeiten haben.

Insgesamt ergaben sich deutliche Hinweise auf eine hohe Kompetenz der Medienspezifischen Rezeptionsmustern bei allen hier untersuchten Jugendlichen, die nicht erst mit der Ausbildung zu Mediencouts beginnt bzw. vorhanden ist. Inwieweit dieser Effekt auf die spezifische Situation der Schule Elsa-Brändström-Gymnasium zurückzuführen ist, die für alle Schülerinnen / Schüler eine kompetente Mediennutzung vermittelt und einfordert, wä-

²⁴¹ Dies gilt für 2011/2012 und war in den Anfangszeiten der Personalcomputer, etwa in den 1970er Jahren, ebenfalls ausschließlich von Spezialisten / Spezialistinnen zu schaffen.

re in der weiteren Forschung zu vergleichen. Hier wären andere Kontrollgruppen anderer Schulen und Schulformen notwendig, um einen Querschnittsvergleich ziehen zu können. Interessant wäre in diesem Zusammenhang auch eine Auswertung von biografischen Daten der Individuen, um den Zusammenhang des Erwerbs dieser Kompetenzen und den Erfahrungen in der Kindheit in der Familie deutlich machen zu können vgl. (Facer, Sutherland, R., Furlong, & Furlong, 2001) (Poynton, 2005) (Gui & Argentin, 2011).

Trotzdem wird deutlich, dass die Medienscouts ihre Medienkompetenz in dieser Dimension verbessern können, allerdings auch, wie gering die Entwicklung – wie oben erwähnt, auf insgesamt hohem Niveau – insgesamt im Längsschnitt ausfällt. Der Verfasser als Lehrer dieser Gruppe von Medienscouts hätte hier eine stärkere Wirkung²⁴² der Ausbildung erwartet. Eine mögliche Erklärung kann in der Motivation gesucht werden, sich über das für den Medienalltag und die Tätigkeit als Peer-Multiplikator hinaus mit technischen Fragen zu beschäftigen. Obwohl die Medienscouts deutlich technikaffiner sind als die Kontrollgruppe, geht doch das Technik-Interesse nicht über das hinaus, was man zur eigenen Mediennutzung benötigt. Dies bestätigten 2005 Biermann und Kommer, die vergeblich Kenntnisse über technische Details von Computern bei Jugendlichen suchten (Biermann & Kommer, 2005). Durch eine Reihe weiterer Beobachtungen wird deutlich, dass die Jugendlichen nur das lernen, was für sie konkret bedeutsam ist (s.o.). Dies ist auch an den konkreten Beispielen von Medien-Anwendungen ablesbar, die nicht zu ihrem Alltag gehören.

Bei den Fähigkeiten zur Problemlösung und damit die Fähigkeit zu unterschiedlichen Verarbeitungsstrategien bei der Mediennutzung ergibt sich keine oder nur sehr geringe Entwicklung über den Zeitraum der Ausbildung von zwei Jahren. Aber es gibt doch große persönliche Unterschiede zwischen den Individuen, wobei insgesamt das Ausprobieren eindeutig die beliebteste Methode ist. Hier kann man vermuten, dass bestimmte Problemlösemuster bereits angelegt sind und sich im Alter von 14-15 Jahren kaum weiterentwickeln (lassen). Es wird auch deutlich, dass die peer-basierte Kommunikation (z.B. bei Problemen in der Nutzung) wichtig ist, denn die anderen zu fragen, ist für einige Jugendlichen (nicht für alle) ein übliches Muster zur Problemlösung.

Die Selbst-Einschätzung der Medienscouts ist sehr positiv, im Vergleich mit den konkreten Erhebungen an einigen Stellen aus Sicht des Verfassers unrealistisch hoch. Sie wurden im Längsschnitt gesteigert und so werden die Fähigkeiten / Fertigkeiten der konkreten Beispiele teilweise bei 100% eingeschätzt. Dies – wie auch andere Ergebnisse – lassen auf einen deutlichen Effekt im Selbstbild und der hohen Einschätzung der Selbstwirksamkeit durch die Ausbildung zu Medienscouts schließen. In der tatsächlichen Performanz konkre-

²⁴² Besser: Eine "breitere" Wirkung auch über die "nicht-alltäglichen" Mediennutzungsformen.

ter Abfragen ist dies nicht immer wiederzufinden. Anders ausgedrückt: Die Medienscouts schätzen sich besser ein als sie tatsächlich bei den Medienspezifischen Rezeptionsmustern sind.

Ein Fazit der Diskussion der Dimension Medienspezifische Rezeptionsmuster in der grafischen Übersicht:



Abbildung 9-5: Grafische Übersicht, Fazit der Medienspezifischen Rezeptionsmuster der Medienscouts

9.3 Medienbezogene Genussfähigkeit

Medienbezogene Genussfähigkeit ist für Groeben ein notwendiger Teil von Medienkompetenz. Um dies umzusetzen fordert er eine Medienpädagogik, die sich verändern muss und „die Einbeziehung des Unterhaltungsbedürfnisses“ und einer daraus zu entwickelnden "Genussfähigkeit" (Groeben, 2002b) berücksichtigt. Diese "Genussfähigkeit" war für diese Untersuchung schwierig zu definieren²⁴³ und in der Beschreibung für die Medienscouts wohl die schwierigste Dimension der hier verwendeten theoretischen Folie von Medienkompetenz nach Groeben. Hier wurde eine Analyse anhand von Hinweisen und Selbsteinschätzungen versucht. Neben Aufenanger (dort als „affektive Dimension“, (Aufenanger, 2003; Aufenanger, 1999a)) beinhaltet dieses Medienkompetenzmodell ausdrücklich eine

²⁴³ Verwiesen sei nochmals auf das Beispiel eines eskapistischen Medienkonsums, wie er in exzessivem Computerspielen zu sehen wäre. Unzweifelhaft handelt es sich um eine Form von „Genuss“, wäre aber aus medienpädagogischer Sicht abzulehnen. Einen Jugendlichen mit einer solchen Mediennutzung würde man als LehrerIn / Lehrer nicht als "medienkompetent" bezeichnen.

solche Dimension „Genussfähigkeit“. In anderen Modellen lassen sich Elemente wie die „Aufarbeitung medienbedingter Emotionen“ (Tulodziecki 1997) finden, die im Kern aber anderes meinen.

Hier wurde untersucht, ob sich im Mittel eine positive Performanzentwicklung der untersuchten 20 Schülerinnen und Schüler in der Ausbildung zu Medienscouts im Untersuchungszeitraum von zwei Schuljahren in folgender Dimension von Medienkompetenz nach Groeben beschreiben lässt: (Hypothese 3) eine Ausweitung der Genussfähigkeit. Diese Hypothese konnte bestätigt werden.

Die Medienscouts zeigen eine hohe Genussfähigkeit in der Mediennutzung, die auch im Laufe des Untersuchungszeitraums gesteigert wurde. Allerdings bedeutete dies nicht auch eine Steigerung im Sinne einer reflektierteren Genussfähigkeit. Dies möchte der Verfasser ausdrücklich nicht als der von Groeben kritisierten "ideologie- und medienkritischen Erziehungseinrichtungen" verstehen, sondern im Geiste der von ihm geforderten "funktional-system- sowie handlungs- und interaktionsorientierten Medienerziehung" (Groeben, 2002b). Trotzdem bleibt für den Verfasser als Lehrer die Frage nach dem "bewussten" Genuss und der Fähigkeit zur Reflexion über seine Genussfähigkeit, das als Kriterium für eine Performanz in dieser Dimension von Medienkompetenz dienen kann. Als Bewertungsgrundlage steht also nicht die Art des Genusses, die individuell verschieden ist, sondern das Maß dies bewusst zu tun (und erklären zu können)²⁴⁴.

In den Interviews gab es einige deutliche Hinweise darauf, dass die Medienscouts Medien genießen, so der Schüler M09, der "(...) wenn ich gute Laune habe, dann gucke ich mir Videos bei "YouTube" an oder spiele "Minecraft" oder der Schüler M11 zu einem Online-Spiel: "(...) fühle ich mich irgendwie freier und offener" und Schülerin W06, die YouTube bei Langeweile nutzt. Auffällig ist hier - wie im Weiteren auch - dass die Jugendlichen kaum in der Mediennutzung nach Stimmungslagen variieren, bspw. die Schülerin W05, die ihre Mediennutzung nicht nach guter oder schlechter Laune verändert.

Mit B1.108 bis 110 wurde in drei Variablen erhoben, wie auf einer Skala von 0 bis 10 die Medienscouts ihre Genussfähigkeit zu "Handy" (B1.108), "YouTube" (B1.109) und "Facebook" (B1.110) einschätzten. Dies wurde in B2 nach etwa 15 Monaten wiederholt. Die Einschätzungen waren im arithmetischen Mittel mit 7,5 ("Handy"), 7,2 ("YouTube") und 6,4 ("Facebook") deutlich positiv und im Re-Test von B2 wurden diese Werte noch erhöht auf 8,4 ("Handy"), 7,6 ("YouTube") und 7,4 ("Facebook"). Diese Antworten haben eine qualitative und eine quantitative Dimension. Zuerst bereiten die genannten Medienbeispiele den Jugendlichen überhaupt "Genuss", sie nutzen sie gerne und nicht nur rein zweckge-

²⁴⁴ Vgl. hierzu auch das Modell der Operationalisierung in Kapitel 7.7.

bunden²⁴⁵. Und die Medienscouts gewinnen aus dieser Mediennutzung einen relativ hohen Genuss (hier auf einer Skala von 0 bis 10 von 6,4 bis 7,5 im arithmetischen Mittel).

Als Hinweis auf die Reflexionsfähigkeit der Medienbezogenen Genussfähigkeit kann gewertet werden, wie gut die Nutzungsmotive anderen erläutert werden können. Um gleichzeitig die Peer-Aspekte zu beschreiben, wurden in B1.111 bis B1.113 und in B2.111 bis B2.113 drei Gruppen definiert: "Freund / Freundin", "Mutter / Vater" und "Oma / Opa". Es ist in beiden Fragebögen zu erkennen, dass es eine deutliche Stufung von der Peer-Group ("Freund / Freundin", auf einer Skala von 0-10 im arithmetischen Mittel B1=7,6, B2=8,3) über Eltern (B1=4,1, B2=5,8) hin zu Großeltern (B1=3,0, B2=5,5) gibt. Und es gibt eine deutliche Steigerung dieser Fähigkeit im zeitlichen Verlauf der Ausbildung. D.h. die Medienscouts hatten - in ihrer Selbsteinschätzung anderen dies erklären zu können - eine reflektiertere Medienbezogene Genussfähigkeit im Laufe des Untersuchungszeitraums.

In C.13 nannten die Medienscouts die Medien, die sie in bestimmten Situationen nutzen. Hier wird deutlich, dass die Jugendlichen genau unterscheiden (und damit genau wissen, welche Medien zu welchem Zweck ihnen "Genuss" bereiten und welche nicht), wann sie welche Medien nutzen. So ist "Kino" nur in der Variablen "... ich gemeinsam mit Freunden etwas machen möchte" genannt und "Computer/Internet" von fast allen (19 von 20 Medienscouts) zur Informationsbeschaffung. Deutlich wird auch, dass "Computer / Internet" als "Allround-" Medium zu verschiedenen Zwecken wie Langeweile, Information, "Abschalten", "Alleinsein" und "gemeinsam mit Freunden" genannt wird, wenn auch in unterschiedlicher Anzahl.

Zeitlich vor (Fragebogen B1) und nach (B2) dem Fragebogen C wurden den Medienscouts in einer Fragebatterie eine Auswahl an Gemütszuständen (Wut, Trauer, Freude, Glück, Frust, Neugierde, Langeweile) gegeben und sie gaben an, welches Medium sie im Falle (als "Pro" bezeichnet) oder als Gegenteil ("Contra") wählen würden. Auf den ersten Blick gibt es keine Muster in den Nennungen, auch wenn "Computerspiel" und "Handy" in allen Variablen häufig genannt werden. Damit ist zu sehen, dass die Medienscouts diese beiden Medien "genießen" können, wenn auch scheinbar unreflektiert in allen möglichen Situationen / Gemütszuständen. Eine andere Erklärungsmöglichkeit ist die Verwendung dieser beiden Medien als, wie oben schon beschrieben - "Universal- / Allround-" Medien, die den Jugendlichen Genuss in vielen verschiedenen Situationen bieten. Diese These wird gestützt durch die häufige Nennung von "Musik" bei "Trauer", das eindeutig zeigt, dass die Medienscouts sehr wohl gezielt und damit reflektiert Medien für verschiedene Zwecke auswählen. In der Fragebatterie B1.29-35 und B2.29-35 ("Contra-Auswahl") gibt es eine unge-

²⁴⁵ Wie vielleicht andere technische Geräte.

wöhnlich hohe Zahl von "keine Angabe" (bis zu acht von 20). In späteren Gesprächen mit den Jugendlichen stellte sich heraus, dass viele diese Frage nicht verstanden hatten. Sie sollte im Vergleich mit der "Pro-Auswahl" dazu dienen, die Qualität der Antworten zu verbessern. Idealerweise, so die Überlegung des Verfassers, ergeben sich genau gegensätzliche Antworten. Doch die Ergebnisse zeigten, dass die Fragen Bx.29-35 für die Befragung von Jugendlichen nicht geeignet sind.

In der zeitlichen Entwicklung zeigte sich, dass die Daten in B1 und B2 relativ stabil sind und sich in der zeitlichen Entwicklung kaum verändern und in der Tendenz gleich bleiben (so z.B. eine häufige Nennung von "Musik" bei "Trauer" (11x in B1, 10x in B2) oder von "Computerspiel" bei "Wut" (8x in B1 und 10x in B2). Das bedeutet, dass sich die Genussfähigkeit für diese Beispiele im Laufe der Zeit nur geringfügig verändert.

Diese Beschreibung relativ konstanter Muster von Medienbezogener Genussfähigkeit bei den Jugendlichen wird gestützt durch die personalisierte Auswertung von B1.22-35 und B2.22-35. Wie schon in T.13 wurden die Daten pro Person ausgewertet und die Häufigkeit der Nennung bestimmter Medien für bestimmte Gefühlslagen dargestellt. Auch hier zeigt sich eine individuell höchst unterschiedliche Anzahl an Nennungen und es zeigen sich unterschiedliche Kombinationen. Einige Mediencouts kombinieren sieben oder acht verschiedene Medien, andere nennen nur zwei oder drei. Welche Medien für welche Gefühlslagen als "genussvoll" gelten, ist - wie erwähnt - ebenfalls individuell und stark unterschieden.

Das "Handy" wird an vielen Stellen dieser Untersuchung von den Mediencouts als besonders bedeutsam eingestuft und als sehr "genussvolles" Medium (s.o.). Mit dem Projekt "Handyfasten" haben die Mediencouts Anfang 2013 (also zu einem späten Zeitpunkt der Untersuchung) eine Woche lang auf ihr Handy verzichtet und in Form eines Tagebuches reflektiert. Äußerungen daraus sind als Text T.17 ausgewertet. Viele Zitate (im Kapitel "Ergebnisse" sind beispielhaft einige aufgeführt) weisen darauf hin, dass die Mediennutzung von Handy (in Form eines "Smartphones") von den Jugendlichen als sehr genussvoll angesehen wird. Sie wissen häufig auch genau zu sagen, worin dieser Genuss besteht, so z.B. die Schülerin W05, die sich ohne Handy gelangweilt hat oder W07, die sich "meist unwohl und 'leer' gefühlt" hat.

Auch in den Texten T02 und T15 (zwei schriftliche Klausuren), nennen die Mediencouts an einigen Stellen ihre Medienbezogene Genussfähigkeit, auffällig ist eine Häufung von "Computerspielen" in T02, wie vom Schüler M04: "(...) habe ich direkt an Computerspiele gedacht, weil sie sehr viel Spaß machen, wenn man online mit seinen Freunden spielt". In T15 ging es speziell um die Faszination von Computerspielen, was die Mediencouts sehr

differenziert und reflektiert beschreiben konnten, so die Schülerin W03: "Für mich zählt nur der Spaß am Spielen (...)" oder der Schüler M12: "Im Multiplayer hat man mehr Abwechslung und es macht viel mehr Spaß mit Freunden zu spielen als mit Computern"²⁴⁶

Wie in allen Dimensionen wurde auch hier direkt danach gefragt, in C.44. Es ist zu erkennen, dass die Selbsteinschätzung auch bezüglich der Medienbezogenen Genussfähigkeit sehr hohe Werte von 19x von 20 bei "Ich weiß genau, warum ich Facebook / schülerVZ oder YouTube gerne nutze" und 20x bei "Mit dem Internet umzugehen bereitet mir immer großes Vergnügen" an Zustimmung ("trifft auf mich voll und ganz zu" plus "trifft auf mich eher zu") erhält. Die Medienscouts attestieren sich selbst damit eine hohe Performanz in dieser Dimension Medienkompetenz.

Es ist sicherlich eine unzulässige Vereinfachung, anhand der Selbsteinschätzung, wie gerne ein Medium benutzt wird, auf die Dimension Genussfähigkeit nach Groeben zu schließen, dennoch kann man hier erste Hinweise erhalten. Die durchweg hohen Werte für die Medienscouts lassen erkennen, dass sie die Mediennutzung als lustvoll empfinden und „genießen“. Interessant ist auch, dass das Handy die höchsten Werte erhalten hat. Das ist damit zu erklären, dass das Handy hier als technische Infrastruktur eine Vielzahl von Nutzungsmöglichkeiten eröffnet, eben auch eine YouTube- und Facebook-Nutzung. Diese Zahlen der Mediennutzung sind vielfach bestätigt, so in den JIM-Studien der letzten Jahren (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, mpfs, 2011).

Insgesamt wurde an vielen Stellen deutlich, dass ihre Mediennutzung genussvoll ist und keine schiere Notwendigkeit, Zwang oder rein rational zweckgebunden. Die Medienscouts sind sich sehr bewusst darüber, dass "ihre" Medien Spaß machen. Sie würden sie sonst - mutmaßlich - nicht in dieser Weise und Intensität nutzen. Viele wissen auch einzuschätzen, worin der Genuss besteht, da sie für verschiedene Zwecke unterschiedliche Medien nutzen. Worin genau der "Genuss" besteht, kann hier nicht gesagt werden, es fehlt also die Reflexion über das eigene Rezeptionsverhalten. Anders ausgedrückt: Die Jugendlichen konnten sagen, dass ihnen eine bestimmte Mediennutzung Genuss bereitet, warum das so ist, kann nur oberflächlich erklärt werden (mit "Spaß", "Langeweile" o.ä.) und es wird nicht weiter hinterfragt. Oft wird dabei nicht zwischen den Medien differiert, was entweder immer Genuss bedeuten kann oder aber keine Fähigkeit zur Unterscheidung, wann welches Medium „genussvoller“ sein kann.

²⁴⁶ Gemeint ist der Multiplayer-Modus, in dem online mit anderen gegeneinander gespielt wird. Als "mit Computern" meint den Single-Player-Modus, alleine mit dem PC / Laptop"

Speziell im Text T15 wurde in vielen Äußerungen deutlich, dass das Computerspielen oft mit Genuss assoziiert wird, der auch mit Motiven wie Anti-Langeweile, Spaß oder Gemeinsam-mit-Freunden benannt werden konnte.

In der Selbsteinschätzung – dies ist ein Muster durch die gesamte Arbeit – geben sich die Medienscouts hohe Werte, was auf ein hohes Selbstbild schließen lässt und nicht immer durch konkrete Erhebungen gestützt werden konnte.

Ein Fazit der Diskussion der Dimension Genussfähigkeit in der grafischen Übersicht:



Abbildung 9-6: Grafische Übersicht, Fazit der medienbezogenen Genussfähigkeit der Medienscouts

9.4 Medienbezogene Kritikfähigkeit

Groebe (2002b) definiert diese Dimension als Fähigkeit sich nicht von medialen Angeboten überwältigen zu lassen, „sondern eine eigenständige, möglichst rational begründete Position“ einzunehmen (ebd.). Darin schließt er ausdrücklich eine „ethische Reflexion als normative Zielperspektive“ als Kritikfähigkeit in der alltäglichen Mediennutzung aus.

Auch in anderen Medienkompetenzmodellen findet sich der kritische Umgang mit Medien wieder und kann als Konsens aller (schulrelevanten) Medienkompetenzmodelle gesehen werden, so bei Baake als „Medienkritik“ und bei Tulodziecki als „Mediengestaltungen zu verstehen und zu bewerten“ (Baacke, 1999; Tulodziecki, 1997).

Hier wurde untersucht, ob sich im Mittel eine positive Performanzentwicklung der untersuchten 20 Schülerinnen und Schüler in der Ausbildung zu Medienscouts im Untersuchungszeitraum von zwei Schuljahren in folgender Dimension von Medienkompetenz nach Groeben beschreiben lässt: (Hypothese 4) eine verbesserte Kritikfähigkeit. Diese Hypothese konnte bestätigt werden.

In den Interviews zu Beginn der Untersuchung nannten einige Medienscouts Beispiele die auf eine, mitunter fehlende, Kritikfähigkeit hinwiesen. So die Schüler M04 und M05, für die der Upload von Videos auf YouTube ausreicht, um ein „YouTube-Star“ zu werden: „Man muss da erstmal ein Video einfügen. (M05), „(...) jetzt irgendeiner kommt und macht sich einen Youtube-Kanal und macht da immer mehr und mehr Videos (...) (M06) oder wie Schülerin W01, die erwähnt, es reiche aus, seinen Freunden Bescheid zu geben. Sie hinterfragen die Mechanismen hinter dem medialen Angebot der Video-Plattform nicht und erkennen – bspw. – nicht das Phänomen des viralen Marketings, der Vermarktung von beliebten YouTubern durch Agenturen und Verträge und Mechanismen des Rankings auf YouTube²⁴⁷, sondern nehmen es unkritisch hin. Etwas kritischer hinterfragt der Schüler M10 das Beispiel und sagt: „(...) damit man ein Youtube-Star wird, muss man die Videos gut verpacken können. Offen sein. Ehrlich, Ja, weiß man ja nicht, ob die ehrlich sind. Lustig meistens.“²⁴⁸ Dieser Schüler versteht, dass die Authentizität („ehrlich sein“) bedeutsam ist für die Beliebtheit in Social-Media-Angeboten und oft eine Rolle spielt in der Imagebildung öffentlicher Personen, hinterfragt dies aber gleichzeitig, was ein deutlicher Hinweis auf seine Kritikfähigkeit ist. Mehrere Schüler / Schülerinnen definieren in den Interviews bei der Frage nach der Hilfe für einen Freund / eine Freundin mit einer exzessiven Mediennutzung auch ganz deutlich eine Grenze, an dem das Computerspielen zu viel Zeit in Anspruch nimmt. So Schülerin W05, für die eine Grenze erreicht ist, wenn „Schule vernachlässigt“ wird oder W08, die eine tägliche Computerspielzeit von vier bis sechs Stunden als zu viel einordnet. Damit zeigen sie, dass sie sich nicht von medialen Angeboten überwältigen lassen, sondern eine Nutzung auch zeitlich einschränken würden bzw. für andere eine Grenze der zeitlichen Dauer ziehen würden. Ganz anders die Schülerin W06, die keine Kritikfähigkeit erkennen lässt, wenn sie auf die Frage, was am Internet besonders gut und was total schlecht ist, sagt: „In die Chatrooms, da kann man sich eben mit anderen austauschen. Also schlecht finde ich eigentlich nichts daran“. Sie hinterfragt in keiner Weise die Gefahren durch z.B. Anonymität und / oder Grooming, Cyber-Mobbing und andere Risiken.

²⁴⁷ „das zum Beispiel ohnehin beliebte Videos noch stärker verbreitet.

²⁴⁸ Der Originaltext ist unter Ergebnisse zu finden, hier um Füllwörter gekürzt.

In der Fragebatterie "Judgement" nach Jenkins (2006), die zu Beginn in Fragebogen A (A.4) und in der Wiederholung im Fragebogen C (C.39) erhoben wurde, schätzten sich die Medienscouts in allen Variablen in der Mehrheit als sehr kritikfähig ein, so z.B. in der Variablen "Vorurteile in Medien identifizieren zu können" mit 13x Zustimmung in A.4 und 10x Zustimmung in C.39 (von "stimme zu" plus "stimme eher zu"). Ebenso bei "Ich kann entscheiden, ob eine Information, die ich online finde, richtig und zuverlässig ist.", das eine ebenso hohe Zustimmung (13x / 12x) erhält. Auch die Zustimmung zur Variablen "Wenn ich an einem Thema interessiert bin, suche ich mir Informationen von einer Vielzahl unterschiedlicher Quellen (wie TV, Radio, Internet undsoweiter" ist mit 15x in A.4 und 12x in C.39 ist hoch, ebenso hoch schätzen sie die Fähigkeit ein, effektiv zwischen Online-Ergebnistreffern entscheiden zu können (15x/16x). Dabei sind die Zustimmungsraten im Fragebogen C nach etwa einem Jahr im Vergleich zum Fragebogen A mit einer Ausnahme eher niedriger. D.h. die Medienscouts schätzten ihre Fähigkeiten im Laufe der Ausbildung geringer ein, was auf eine erhöhte Kritikfähigkeit schließen lassen könnte. So sind die Jugendlichen unter Umständen in der Einschätzung ihrer Fähigkeiten realistischer geworden. Die Ausnahme bildet hier die Variable "Beurteilung von Online-Ergebnistreffern" und zeigt die Wirkungen der Ausbildung, in der die Förderung der Recherchefähigkeiten geschult wurden.

Diese Daten können verglichen werden mit der Erhebung von Kerres et al. (2012) bei den als „Ur-Scouts“ bezeichneten Medienscouts in der Pilotphase von Medienscouts NRW in etwa gleichem Zeitraum wie Fragebogen A Ende 2011. Hier zur Übersicht das Ergebnis aus Kerres (2012):

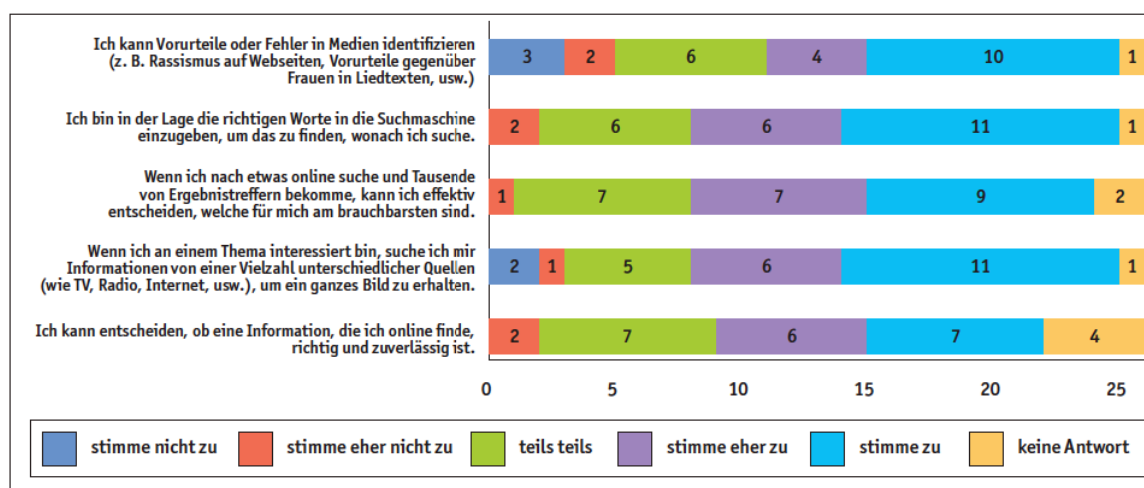


Abbildung 12: Bewertung von Medien und ihren Inhalten als Teil von Medienhandeln (Onlinebefragung Medienscouts 1; N=26)

Abbildung 9-7: Bewertung von Medien und ihren Inhalten als Teil von Medienhandeln, Ur-Scouts, entnommen Kerres et al. 2012, dort Abb. 12.

Man kann erkennen, dass es für alle Variablen eine Mehrheit an Zustimmung (auch hier „stimme zu“ plus „stimme eher zu“) gibt und die Ergebnisse von Medienscouts und „Ur-Scouts“ korrelieren. Trotzdem gibt es zwei Unterschiede, die interessant sind. So geben die Medienscouts in A.4 mit $15 \times 75\%$ ihre volle Zustimmung als „stimme zu“ in der Variablen „Ich bin in der Lage die richtigen Worte in die Suchmaschine einzugeben um das zu finden, wonach ich suche“, während die „Ur-Scouts“ hier etwas zurückhaltender ($11 \times 42\%$) antworten. Umgekehrt ist dies in der Variablen „Wenn ich an einem Thema interessiert bin, suche ich mir Informationen von einer Vielzahl unterschiedlicher Quellen (wie TV, Radio, Internet usw.), um ein ganzes Bild zu erhalten“, bei dem die Medienscouts nur $4 \times 20\%$ ihre volle Zustimmung ausdrückten, bei den „Ur-Scouts“ $11 \times 42\%$. Auch hier kann ein Zusammenhang zur Ausbildung vermutet werden. Die Medienscouts wurden in der systematischen Suche im Internet geschult und fühlen sich darin sicher, haben aber auch erkannt, wie schwierig die Quellenanalyse dort ist. Hier kann die skeptischere Haltung zu den eigenen Fähigkeiten im Re-Test in C.39 (s.o.) als Indiz für eine weiterentwickelte Medienbezogene Kritikfähigkeit gewertet werden.

Der Verfasser war bemüht die Ebene der Selbsteinschätzungen durch die Jugendlichen immer wieder zu verlassen und konkrete Beispiele zu geben, in denen die Medienscouts ihre Fähigkeiten „zeigen“ sollten. Für die Medienbezogene Kritikfähigkeit war dies die Fragebatterie B1.62-72 und in der Wiederholung nach 15 Monaten als B2.62-72. An elf Beispielen gab es „richtige“ Antworten, die eine Medienkompetenz in dieser Dimension sichtbar machen sollte. Auf den ersten Blick ergibt das Ergebnis ein sehr uneinheitliches Bild bei den 20 Medienscouts, einige Fragen in B1 wurden häufig richtig beantwortet, so das „Abnehm-Forum“-Beispiel, bei dem es um die Erkennung von Bulimie (medizinisch

Bulimia nervosa) und Anorexie (Anorexia nervosa) verherrlichenden medialen Darstellungen ging mit 100%, das „Phishing“-Beispiel (Schutz für einem Datenklau sensibler Daten) mit 97% richtigen Antworten oder das Beispiel „Schwester von 10 Jahren“, in dem die Medienscouts sich in die Lage von jüngeren Kindern versetzen sollten (hier 92%). Andere Beispiele hingegen wie „Firmen-Facebook-Seiten“ (40%), mit dem die Werbe-Intention hinter den Auftritten von Firmen in Facebook oder wie „Mädchen-Seite“ (42%), bei dem es um klischeehafte Geschlechterrollen-Darstellungen in medialen Angeboten ging, wurden nur von einer Minderheit der Medienscouts richtig beantwortet. Die Kritikfähigkeit scheint hier eher zufällig ausgeprägt zu sein und muss im Vergleich mit der Kontrollgruppe (s. Hypothese 8) betrachtet werden. Interessant ist der Re-Test nach etwa 15 Monaten Ausbildung und Tätigkeit als Peer-Multiplikator. Hier nennen die Medienscouts – mit einer Ausnahme um 1% - in allen Beispielen gleich viele (bei den ohnehin hohen Werten von 97% und 100%) oder mehr „richtige“ Antworten. D.h. ihre Kritikfähigkeit konnte verbessert werden, so dass auch hier ein deutlicher Zusammenhang zur Ausbildung / Tätigkeit zu finden ist. Die beiden Themen „Geschlechterrollen in medialen Angeboten“ und „Firmenwerbung auf Facebook“ waren nicht explizit Teil des Ausbildungskonzepts der Medienscouts²⁴⁹ und dies spiegelt sich hier in den geringeren richtigen Antworten für diese beiden Beispiel wider. Andere Themen, wie Recherche-Fähigkeiten über Suchmaschinen, Quellenanalyse und Umgang mit jüngeren Schülerinnen und Schülern waren Teil der Ausbildung, hier zeigte sich eine verbesserte Medienbezogene Kritikfähigkeit der Medienscouts. Mit der Frage C.37 wurde nach der Glaubwürdigkeit verschiedener Informationsquellen gefragt. Die Medienscouts vertrauen demnach zu je rund einem Drittel „Fernsehen“ und „Internet“ (je 32%) und mit 21% der „Tageszeitung“ und 16% dem „Radio“. Damit wird deutlich, dass es ein grundsätzliches Misstrauen gegenüber den Informationen aus den genannten Massenmedien gibt. Dies kann als ein Hinweis auf Medienbezogene Kritikfähigkeit gewertet werden, wobei es auffällt, dass es kaum Differenzierungen zwischen den einzelnen Massenmedien gibt und sogar traditionell seriöse Quellen²⁵⁰ wie Tageszeitung eher schlecht abschneiden. Dies übrigens steht im Gegensatz zu den Angaben der Kontrollgruppe, in der fast zur Hälfte (46%) den Informationen aus der Tageszeitung vertrauen (vgl. Hypothese 8).

Die Texte T02 (eine schriftliche Klausur) und T04 (eine Kartenabfrage) wurden nach Hinweisen auf eine medienbezogene Kritikfähigkeit analysiert. Eine sehr deutliche Nennung macht die Schülerin W06, die erkennt, dass die Antworten, die sie selbst über Twitter auf

²⁴⁹ Darauf wird immer wieder Bezug genommen, verwiesen sei nochmals auf die Kapitel „Ziele und Inhalte der "Medienscouts"-Ausbildung“ und „Unterrichtsstunden“

²⁵⁰ Hier als solche unterstellt, ohne eine weitergehende Differenzierung zwischen einzelnen Tageszeitungen.

Posts einer prominenten Künstlerin macht, in der Masse der Millionen „Follower“ untergehen. Sie erkennt also, dass das Abonnement eines Twitter-Accounts eines Prominenten keine persönliche Beziehung darstellt, in der nun eine direkte Kommunikation mit ihm / ihr stattfindet. Sie erkennt auch, dass ihre Nachrichten wahrscheinlich gar nicht zur Kenntnis genommen werden. Dies kann als Hinweis darauf gewertet werden, dass diese Schülerin sich nicht von medialen Angeboten überwältigen lässt, sondern genau weiß, in welcher medialen Konstruktion sie sich bewegt. In anderen Beispielen werden Vorbilder relativ unkritisch übernommen (so beispielsweise von sieben Schülerinnen / Schüler zum Apple-Gründer Steve Jobs mit Begründungen wie „Ein Betriebssystem so einfach und benutzerfreundlich wie möglich zu machen“ oder „wie der die Welt der Medien revolutioniert hat“). Mit einer großen Kritikfähigkeit hätte dies hinterfragt werden können und die Rolle der, hier Apple, Firma als globaler Konzern mit oft kritisierten Arbeitsbedingungen, Steuerungsvermeidungsstrategien in vielen Ländern bei einem Milliarden Gewinn und einer überzogenen Preisstrategie thematisiert werden können. Oder auch die Rolle von Steve Jobs als Person, die wohl nicht dem Image entsprach, das hier deutlich wird²⁵¹. Auch andere Vorbilder wie Mark Zuckerberg und Bill Gates werden unkritisch für ihre – oft ökonomischen – Leistungen bewundert. Die Kartenabfrage T04 zu Anfang der Ausbildung spiegelt wider, welche Themen der Internetnutzung die Medienscouts als Herausforderungen identifiziert hatten. Die meisten Nennungen erhielten „Abzocke / Abofallen / Kosten / Betrug“, „Datenschutz / Datenklau“ und „Cyber-Mobbing“, womit sicherlich drei große Themen des Jugendmedienschutzes richtig benannt wurden. Auf der anderen Seite wurden andere Themen kaum benannt, was zwar insgesamt auf eine Kritikfähigkeit hinweist, diese jedoch einseitig auf bekannte Probleme fokussiert scheint.

Mit C.44 wurde wiederum – wie in allen Dimensionen von Medienkompetenz – die Selbsteinschätzung erhoben. Nur neun der 20 Medienscouts „denken oft darüber nach, was ihnen im Internet so passiert ist“ (zusammengefasst „trifft auf mich voll und ganz zu“ plus „trifft auf mich eher zu“), aber eine Mehrheit von 14 bezeichnet sich selbst als kritischer Mensch und sogar 15 Medienscouts behaupten, sich nicht von Inhalten aus dem Internet in ihrer Meinung beeinflussen zu lassen. Erstaunlich ist auch die sehr geringe Zahl der absoluten Ablehnungen (mit „trifft auf mich überhaupt nicht zu“), die in allen drei Variablen nur zwei Medienscouts (bei keiner Enthaltung) äußerten. Insgesamt attestierten sich die Medienscouts – wie in den anderen Dimensionen – selbst eine große Fähigkeit, hier eine große Medienbezogene Kritikfähigkeit, obwohl nur eine Minderheit nach eigenen Angaben „oft darüber nachdenkt, was mir im Internet so passiert ist“. Dies ist auf den ersten Blick

²⁵¹ Dies nur als Beispiel. Verwiesen sei auf die autorisierte Biografie von Walter Isaacson (2011).

ein Widerspruch, der sich vielleicht dadurch erklären lässt, dass die Jugendlichen das Nachdenken über mediale Erfahrung nicht gleichsetzen mit Kritikfähigkeit, sondern sie als zwei getrennte Aspekte sehen. Mit „darüber nachdenken“ könnten eher die „Aufarbeitung medienbedingter Emotionen“ nach Tulodziecki (1997) gemeint sein, weniger "die Fähigkeit sich nicht von medialen Angeboten überwältigen zu lassen" (Groeben, 2002b).

Die Kritikfähigkeit der 20 Medienscouts wurde in den Interviews zu Beginn der Untersuchung nur in geringem Maße deutlich. So wurde das System hinter YouTube-Stars nicht durchschaut und auch insgesamt fand die Mediennutzung eher unkritisch statt. Trotzdem konnten sie viele Herausforderungen benennen, wenn auch nicht alle. Im Längsschnitt war zu erkennen, dass sich die Medienscouts in der Entwicklung ihrer Kritikfähigkeit leicht verbessern. Im parallelen Vergleich mit der Kontrollgruppe, die in ihrer Kritikfähigkeit eher stagniert, kann man daraus, wie in der Dimension Medienwissen, schließen, dass sich die Kritikfähigkeit bei Jugendlichen nicht automatisch entwickelt, sondern in der Ausbildung entwickelt werden muss. Das ist daran zu sehen, dass es eine Verbesserung (wie bspw. bei der Quellenanalyse) nur dort gab, wo es Thema der Ausbildung war. Wie in anderen Dimensionen kann man hier Argumente im Sinne Schelhowes für eine systematische Ausbildung finden (Schelhowe, 2010). In der Selbsteinschätzung wiederum sahen sich die Medienscouts deutlich "kompetent" in ihrer Kritikfähigkeit.

Ein Fazit der Diskussion der Dimension Kritikfähigkeit in der grafischen Übersicht:



Abbildung 9-8: Grafische Übersicht, Fazit der medienbezogenen Kritikfähigkeit der Medienscouts

9.5 Selektion / Kombination der Mediennutzung

Diese Dimension umfasst die Fähigkeit aus den vielfältigen medialen Angeboten je nach eigenem Bedürfnis, Zielsetzung oder auch Problemstellung das jeweils adäquate Angebot auszuwählen (Groeben 2002b). Ausgehend von definierten Medien und eine mögliche Zuordnung zu einem bestimmten Zweck (etwa als „Wofür nutzt du YouTube?“) oder umgekehrt als Auswahl eines Mediums für einen bestimmten Zweck („Du bist traurig. Welches Medium nutzt du?“) konnte diese Dimension für diese Untersuchung gut erhoben werden. Hier wurde vermieden normative Implikationen zu setzen (im Sinne: „das richtige Medium für den richtigen Zweck“), sondern die Auswahlmöglichkeiten breit und offen gehalten.

Hier wurde untersucht, ob sich im Mittel eine positive Performanzentwicklung der untersuchten 20 Schülerinnen und Schüler in der Ausbildung zu Medienscouts im Untersuchungszeitraum von zwei Schuljahren in folgender Dimension von Medienkompetenz nach Groeben beschreiben lässt: (Hypothese 5) eine bessere Orientierungsfähigkeit (Selektion / Kombination) in der Mediennutzung. Diese Hypothese konnte bestätigt werden.

Die Interviews zu Beginn des Untersuchungszeitraumes wurden dahingehend ausgewertet, an welchen Stellen sich Bezüge zur Dimension „Selektion / Kombination“ herstellen lassen. Dabei ist zu erkennen, dass die Medienscouts aus einer breiten Palette möglicher Me-

dien und medialer Angebote auswählen und oft erklären können, zu welchem Zweck sie welches Medium nutzen. Beispielsweise Schüler M02, der bei schlechter Laune lustige Videos auf YouTube anschaut oder M06, der sagt: „(...) wenn ich gute Laune habe, bin ich meistens nicht am Computer“, diesen aber bei Langeweile nutzt. Oder M01, der SMS zur Kommunikation bei negativen Gefühlen nutzt oder Schülerin W04, die in diesem Fall mit ihren Freundinnen telefoniert.

Hier sei nur ein Beispiel²⁵² aus dem Text T.17 (Tagebuch im Projekt Handyfasten) genannt, das sehr deutlich die Orientierungsfähigkeit darstellen kann. Der Schüler M07 vermisste das „Übersetzen von Fremdwörtern“, wenn er sein Handy nicht benutzen kann.

Die Ergebnisse von A.12, die Frage nach der Medienwichtigkeit für die Medienscouts, waren wie erwartet: Der Computer und das Fernsehen sind die wichtigsten Medien für sie, am unwichtigsten die Zeitung. Interessant ist auch der Vergleich dieser Ergebnisse mit den Ergebnissen bei den Ur-Scouts (Kerres 2012) und der JIM-Studie des gleichen Jahres: Die Ergebnisse in A.12 korrelieren mit denen der Untersuchung der "Ur-Scouts" von Kerres (2012), unterscheiden sich aber in einigen Teilen von der JIM-Studie aus dem gleichen Jahr (JIM 2011). Zur Verdeutlichung die grafische Übersicht der Werte aus beiden Erhebungen:

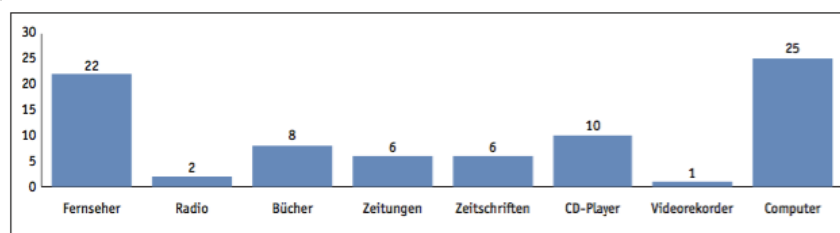
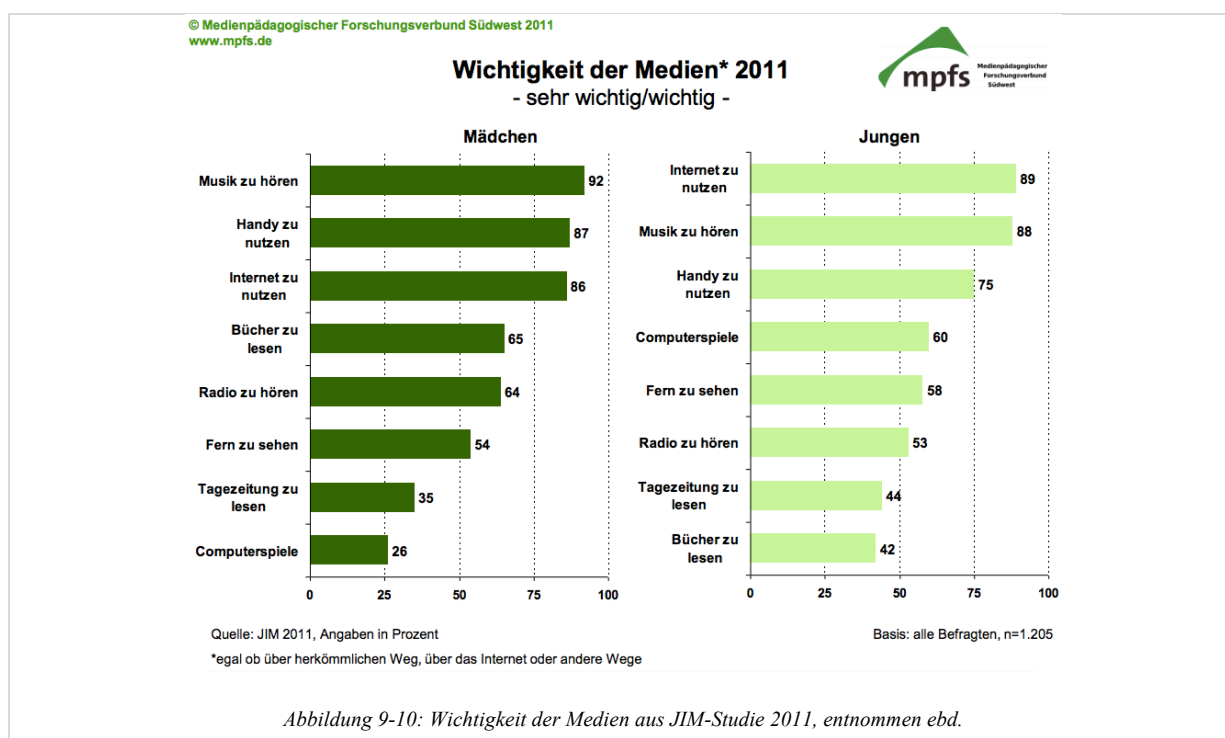


Abbildung 3: Beurteilung der Wichtigkeit bestimmter Medien (Ur-Scouts; N=25, Mehrfachantworten)

Abbildung 9-9: Medienwichtigkeit, Ur-Scouts, entnommen Kerres 2012, dort Abb.3

²⁵² Dieses Projekt bezog sich ausdrücklich auf die Handy-Nutzung und nicht der Auswahl von Medien, wie Groeben es als „Selektions- / Kombinationsfähigkeit“ definiert. Obwohl hier die Frage nach einer „Substituierung“ des Smartphones gestellt werden könnte, stellt sich im Alltag der Jugendlichen diese Frage tatsächlich nicht - wenn das Handy vorhanden ist.



Bei den "Ur-Scouts" ist der "Computer" ebenfalls von allen als wichtig bezeichnet, gefolgt von 85% mit der Nennung "Fernseher", sehr geringe Zustimmung gab es ebenfalls für Bücher, Zeitungen und Zeitschriften. In der JIM-Studie 2011 hingegen ist das "Fernsehen" von über der Hälfte der Befragten als "wichtig" oder "sehr wichtig" bezeichnet und auch "Tageszeitung lesen" und "Bücher lesen" erhalten noch jeweils über 40% Zustimmung. Aber auch dort erreichen die Variablen "Internet nutzen" und "Handy nutzen" Spitzenwerte von 75% und mehr.

Setzt man die Variable „Computer“ mit einer Internetnutzung gleich, so ergeben sich durchaus Parallelen in der Bedeutung für die Jugendlichen, bemerkenswert ist trotzdem die hohe Bedeutung von „Fernsehen“, die im Vergleich mit der repräsentativen JIM-Studie für die Medienscouts und Nicht-Medienscouts höher (80% und 85% gegenüber 56%) ist.

Die Variablen zur Quantität der Mediennutzung in A.12 sollten mit den Variablen der „Ur-Scouts“ vergleichbar sein. Aus diesem Grunde wurde die Bedeutung der Handy-Nutzung an anderer Stelle erhoben (als C.26). Hier eine Grafik zur Verdeutlichung und in der Wiederholung, die im Kapitel 8.2.8 dargestellt wurde:

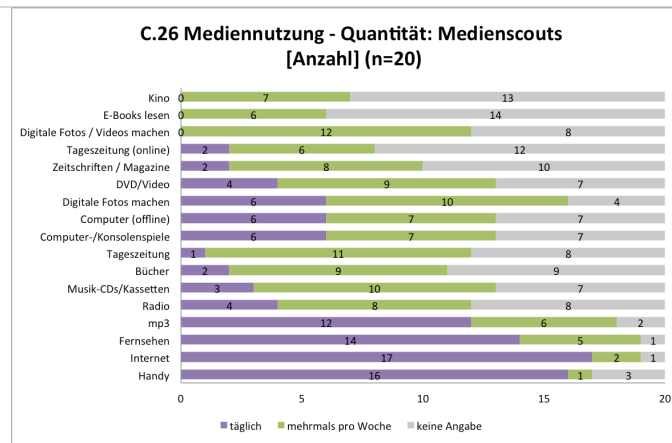


Abbildung 9-11: Mediennutzung Medienscouts, Quantität, C.26

Hier wird deutlich, welche überragende Bedeutung "Internet" (17x von 20 für „täglich“ genannt, 2x „mehrmals pro Woche“) und „Handy“ (16x als „täglich“, 1x „mehrmals pro Woche“) hat. Hier korrelieren die Daten aus der JIM-Studie mit denen der Medienscouts. Das Handy in der Ausprägung als „Smartphone“ kann – wie der Computer²⁵³ – als Universalmedium bezeichnet werden und hat eine überragende Bedeutung für die Jugendlichen.

Die Selektion / Kombination der Mediennutzung wurde in A.13 – wie in anderen Dimensionen – konkret an Beispielen erhoben. Auf den ersten Blick sind die Mediennutzungen der Medienscouts unübersichtlich und folgen keinem Muster. Festzustellen ist, dass die Medienscouts unterschiedliche mediale Angebote unterschiedlich häufig nutzen. Sehr beliebt sind "Musik hören" und "Soziale Netzwerke pflegen" sowie "Videos anschauen" und "Chatten". Ordnet man die Beispiele nach „Recherche“, „Kommunikation“ und „Unterhaltung“²⁵⁴ so kann man erkennen, dass es die häufigsten Nennungen bei „Unterhaltung“ („Videos“, „Musik“) und „Kommunikation“ („Soziale Netzwerke“, „Chatten“) gibt und wenige bei „Recherche“ („Bibliotheken“, „Datenbanken“, „Informationen“). Allerdings gibt es auch hier deutliche Unterschiede in einzelnen Nutzungsformen (z.B. kaum Kommunikation über E-Mailing), die wiederum auf eine große Fähigkeit der Selektion / Kombination in der Mediennutzung hinweisen. Auffallend ist, dass fünf der Jugendlichen gar kein E-Mailing mehr nutzen und sieben nur noch selten, obwohl dies noch 2001 die häufigste Mediennutzung darstellte. Zur Verdeutlichung hier die Grafik aus der JIM-Studie 2001:

²⁵³ An dieser Stelle sei die Diskussion darum, dass auch ein Smartphone nichts anderes ist, nicht geführt. Es geht um „mobile Endgeräte“, die hier so bezeichnet werden.

²⁵⁴ Wobei es hier nicht immer eine Trennschärfe gibt, denn selbstverständlich kann z.B. Kommunikation auch unterhaltend sein.

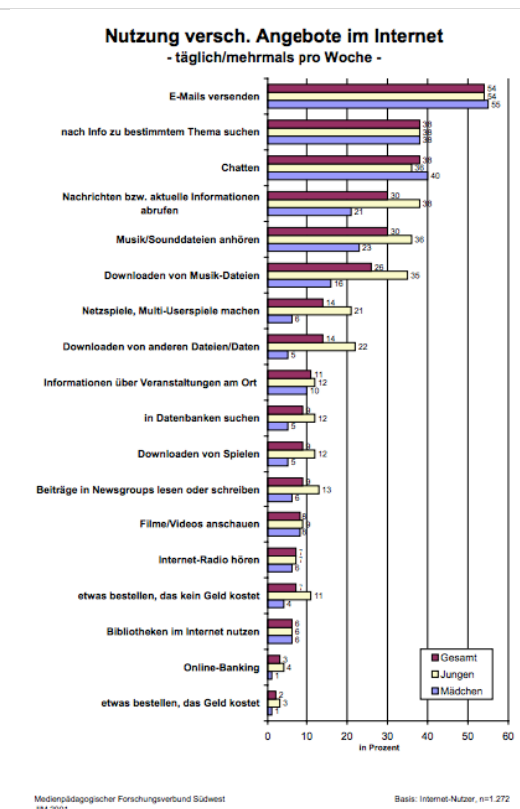


Abbildung 9-12: Nutzungshäufigkeiten im Internet 2001, entnommen JIM-Studie 2001 (mpfs 2001)

Die Frage A.13 wurde in ähnlicher Form für die Ur-Scouts zu etwa gleichem Zeitraum Ende 2011 erhoben und kann aus diesem Grunde damit verglichen werden. Die Grafik aus Kerres (2012) zur Verdeutlichung:

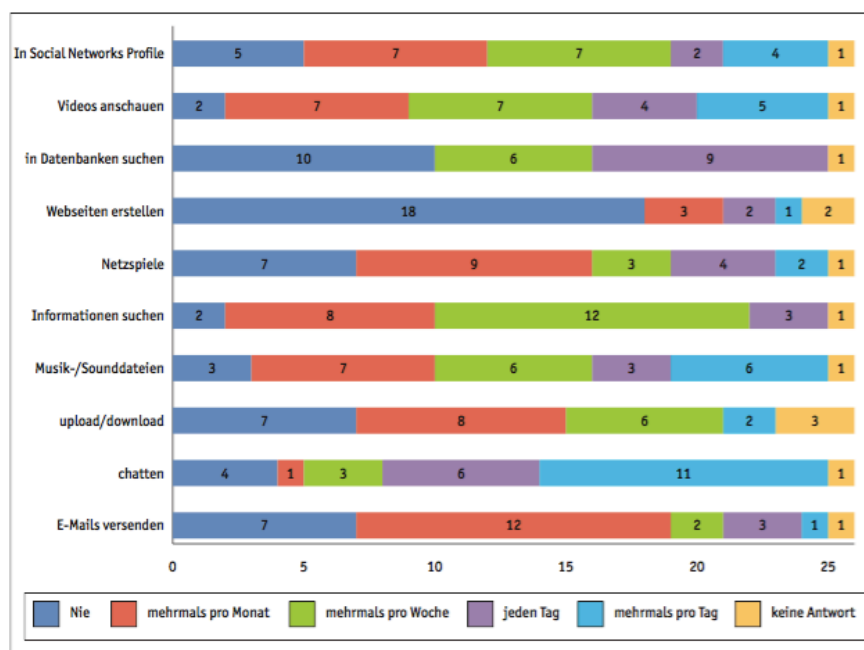


Abbildung 4: Internetnutzung (Onlinebefragung Medienscouts 1; N=26)

Abbildung 9-13: Häufigkeit der Internetnutzung der Ur-Scouts, entnommen Kerres 2012, dort Abb. 4

Es zeigen sich nur geringe Unterschiede zwischen den Medienscouts und den Ur-Scouts. "Webseiten erstellen" als eine Tätigkeit im Internet wird bei beiden Gruppen deutlich ab-

gelehnt (als Angabe von "nie" 14x von 20 bei den Medienscouts, 18x von 26 bei den Ur-Scouts) oder das "Chatten" bei beiden oft genannt (als "mehrmals am Tag" neun von 20 bei den Medienscouts und elf von 26 bei den Ur-Scouts). Auch die Werte für das E-Mailing korrelieren (fünfmal "nie" und zweimal "mehrmals am Tag" bei den Medienscouts, siebenmal "nie" und zweimal "mehrmals am Tag" bei den Ur-Scouts). Andere Ergebnisse differieren, so bei "Videos anschauen" (neunmal "mehrmals am Tag" bei den Medienscouts und fünfmal bei den Ur-Scouts), wobei die Tendenz in den Antworten für Zustimmung und Ablehnung in allen Variablen gleich ist.

In A.14 gaben die Medienscouts in Selbstauskunft ihre Mediennutzung ausgewählter medialer Angebote in Stunden pro Woche an. Dies kann aus methodischen Gründen nur eine Näherung sein, trotzdem erkennt man die beiden häufigen Nutzungsformen "YouTube" und Soziale Netzwerke (hier "MySpace und SchülerVZ"²⁵⁵), gefolgt von "Twitter" und "Online-Spiele". Der hohe Wert von "Twitter" (2,3 Stunden) beruht auf einer Berechnung des arithmetischen Mittels und einer Schülerin, die eine sehr lange Nutzung pro Woche von 42 Stunden angegeben hat, insgesamt wurde Twitter aber nur fünfmal, davon viermal mit einer Dauer von 0,5 bzw. 1 Stunde, genannt.

Auf die Frage (B1-18-21 und B2.18-21), ob sie mediale Angebote für definierte Zwecke auswählen können, antworteten die Medienscouts mit Ausnahme der Variablen "Quellen für Nachrichten" (60% gaben an, dies zu können) mit einer sehr hohen Zustimmung von 90% ("Anwendungen für Unterhaltungen" und "Dienste zur Kommunikation") und höher ("Quellen für Referate"). Die Angaben der Medienscouts wurden nicht nur quantitativ geprüft, sondern auch qualitativ verglichen. Dabei war eine Häufung von "YouTube" (Anwendungen für Unterhaltung), "Facebook" ("Dienste zur Kommunikation") und "Wikipedia" ("Quellen für Referate") augenfällig. Die Auszählung ergab, dass mindestens drei Viertel der Medienscouts ausschließlich diese drei Beispiele angaben. Damit relativiert sich die zunächst sehr hoch erscheinende Fähigkeit zur Selektion / Kombination in der Mediennutzung. Die Medienscouts wissen die richtigen Medien für bestimmte Zwecke (wie Unterhaltung, Kommunikation, für Referate) zu benennen, tun dies aber sehr einseitig und nennen kaum andere mediale Angebote außer drei sehr bekannte (hier „YouTube“, „Facebook“ und „Wikipedia“). Im Längsschnitt in der Frage B2.18-21 konnte die Orientierungsfähigkeit quantitativ verbessert werden und alle 20 Medienscouts nannten jeweils Beispiele für die o.a. Zwecke, allerdings ohne die Bandbreite möglicher Angebote zu vergrößern. Auch nach 15 Monaten wurden "YouTube" (90%), "Facebook" (95%) und "Wi-

²⁵⁵ Der Zeitraum der Untersuchung von 2011 bis 2013 markiert auch den Wechsel der Jugendlichen von „schülerVZ“ hin zu „Facebook“, was in den Angaben der späteren Fragebögen B und C ganz deutlich wird.

kipedia" (95%) nahezu konkurrenzlos genannt. Dies lässt zwei Schlüsse zu. Entweder kennen die Medienscouts keine anderen Quellen für die Zwecke "Unterhaltung", "Kommunikation" und "Referate" oder sie benötigen keine anderen. In beiden Fällen ist die Fähigkeit zur Selektion / Kombination in der Mediennutzung zwar vorhanden, da die Medienscouts über "die Fähigkeit aus den vielfältigen medialen Angeboten je nach eigenem Bedürfnis, Zielsetzung oder auch Problemstellung das jeweils adäquate Angebot auszuwählen" (Groeben 2002b) verfügen, tun dies allerdings einseitig. An diesem Beispiel lässt sich anschaulich das Dilemma einer Bewertung aus schulischer Sicht und die mögliche Übertragbarkeit des Medienkompetenzmodells nach Groeben (Groeben 2002b) darstellen. Anders als bei Tulodziecki (Tulodziecki, 2010b) und Moser (Moser, 2006) ist das Modell von Groeben nicht für eine schulische Anschlussfähigkeit adaptiert und aus diesem Grunde nicht operationalisiert und nicht in ein stufiges Bewertungsschema aufgeteilt. Dies wurde vom Verfasser in Kapitel 7.7 oben formuliert. Die Fähigkeit Quellen für bestimmte Zwecke wie "Unterhaltung", "Kommunikation" und "Referate" anzugeben, erwarben alle Medienscouts ohne Ausnahme im Laufe der Ausbildung zwischen dem Fragebogen B1 im Januar 2012 bis zum Fragebogen B2 im Juni 2013. Sie waren rein quantitativ „medienkompetent“ im Sinne Groebens. Der qualitative Blick zeigt jedoch, dass sich diese Kompetenz auf drei bekannte Internet-Angebote bezieht, die auch kritisch hinterfragt werden müssten. Diese Dimension „Kritikfähigkeit“ und auch die Dimension „Medienwissen“ wird hier nur wenig kompetent gezeigt. Aber auch innerhalb der Dimension lassen sich Stufen erkennen, so könnte eine „Selektion von medialen Angeboten“ (Groeben 2002b) für die Informationssuche „Wikipedia“ einschließen, hätte aber als ausschließliche Quelle eine sehr geringe Fähigkeit zur Selektion.

Mit der Fragebatterie B1.22-28 (und als Re-Test B2.22-28) wurde die Auswahl von Medien für bestimmte Stimmungslagen / Gefühle erhoben. Damit sollte zum einen die Genussfähigkeit (s.o.) erhoben werden, zum anderen die Selektion und Kombination eines adäquaten Angebots. Auch hier wurde kein normativer Rahmen gesetzt und die Auswahl bewertet, sondern rein quantitativ beschrieben. Es wird deutlich, dass die Jugendlichen bewusst für einzelne Zwecke bestimmte Medien auswählen. Auffällig ist jedoch, dass auch hier auf den ersten Blick nur selten differenziert und variiert wird. D.h. es werden immer die gleichen, bekannten Angebote genutzt, allen voran das "Handy" mit insgesamt 42 Nennungen in den Variablen "Langeweile", "Neugierde", "Frust", "Glück", "Freude", "Trauer" und "Wut". Das "Handy" kann - auch hier - als "Universal-Medium" gesehen werden, mit dem viele unterschiedliche Bedürfnisse befriedigt werden können. Betrachtet man die Variable "Musik" ergibt sich eine differenziertere Auswahl durch die Medienscouts. "Musik"

erhält nur wenige Nennungen (ein 1x oder 2x) bei "Langeweile", "Neugierde", "Glück und Freude", allerdings viele (11x) bei "Trauer". Hier zeigt sich, dass die Medienscouts sehr wohl differenzieren und eine hohe Fähigkeit zur Kombination / Selektion in der Mediennutzung haben. Somit ist die alleinige Nennung von "Handy" eine Bestätigung dieser Fähigkeit, nicht das Gegenteil, denn das Gerät „Handy“ als Smartphone kann wahlweise als Musikabspiel-, Computerspiel- und auch Internet-Zugangsgerät und damit einer Vielzahl von Zwecken dienen. Die Auswahl einer Variablen „Handy“ ist methodisch nicht zielgenau, hier müsste man auf die Funktionen eingehen, die das Universal-Gerät erfüllen sollte. In Augen der Jugendlichen wäre dies aber mutmaßlich eine unzulässige Verkürzung, die nicht mit ihrer selbstverständlichen und „cross-medialen“ Nutzung des Handys in Einklang zu bringen wäre.

Im zeitlichen Vergleich mit B2.22-28 gibt es nur geringe Unterschiede in den Nennungen der Medienscouts. Hier kann man also von relativ starren Mustern sprechen, die nicht durch die 15 Monate der Ausbildung und Tätigkeit als Peer-Multiplikator verändert wurden. Diese Beobachtung wird durch die individuelle Auswertung (dargestellt in der Diskussion der "Genussfähigkeit") nach Personen bestätigt. Es zeigte sich, dass es sehr unterschiedliche Bandbreiten gibt, so nutzen einige Medienscouts nur zwei verschiedene Medien, andere sieben. Im Längsschnitt wurde dies bestätigt und einige Medienscouts zeigen diese relativ starren Verhaltensmuster, einige wenige aber veränderten sich. Nur ein Medienscout weitete seine Bandbreite von zwei auf fünf mögliche Medien für unterschiedliche Gefühlszustände aus. Hier zeigte sich also nur ein geringer Effekt der Ausbildung. Anders ausgedrückt und aus medienpädagogischer Sicht betrachtet, finden sich Hinweise, dass die Ausbildung einer „Selektion- / Kombination-Fähigkeit“ medialer Angebote früher beginnen muss als im Alter von 12-13 Jahre, in der Klasse 8 und die Entwicklungsaufgaben (vgl. Hurrelmann & Quenzel, 2012) hier in Teilen bereits abgeschlossen scheinen.

Auch mit B1.57-61 und B2.57-61 wurde eine Auswahl von medialen Angeboten durch die Medienscouts beschrieben, hier durch vorgegebene Angebote, die zu bestimmten Tages- / Wochenzeiten vom Verfasser als "richtig" und "falsch" interpretiert wurden. Zu sehen ist, dass nur wenige Medienscouts die vom Verfasser definierten Kriterien für eine sinnvolle Nutzung zu bestimmten Tageszeiten und Wochentagen erfüllen konnten. So gibt es kein Beispiel, das eine Quote von 21% ("Montagsmorgen 8 Uhr") übertrifft, ein Beispiel ("Sonntagmittag 13 Uhr") erhielt nur 10% richtiger Antworten. Im Re-Test waren dies mit 36% in der höchsten Quote ("Montagsmorgen 8 Uhr") und mit 21% in der geringsten ("Sonntagmittag 13 Uhr") einige Medienscouts mehr, die eine begründete Auswahl im Sinne einer Selektion / Kombination in der Mediennutzung treffen konnten, doch insgesamt nicht mehr

als rund ein Drittel. Möglicherweise sind die geringen Quoten damit zu erklären, dass die Definition des Verfassers nicht die Lebenswirklichkeit der Jugendlichen abbildet²⁵⁶, dementsprechend die Bewertung der Antworten in "richtig" und "falsch" nicht zutrifft. Tatsächlich hat diese Fragebatterie in toto die schlechtesten Werte einer Selektion in der Mediennutzung durch die Medienscouts. Diese Fragestellung sollte möglicherweise für eine erneute Erhebung methodisch verändert werden. So könnten die Beispiele als Variablen wie „Ins Kino gehen“ eine freie Zuordnung zur Tageszeit und zum Wochentag ermöglichen und nicht – wie hier – umgekehrt.

Anders war das Ergebnis bei B1.73-95 und B2.73-95. Hier sollten die Medienscouts die konkrete Auswahl für eine sinnvolle Mediennutzung zu bestimmten Zwecken an Fallbeispielen benennen. Die Anzahl "richtiger" Antworten war höchst unterschiedlich, bei einigen Beispielen wie "Du hast eine Frage zu den Hausaufgaben" aber von 81% der Medienscouts richtig beantwortet. Den schlechtesten Wert erhielt das Fallbeispiel "Du musst gemeinsam mit einem Mitschüler einen Text schreiben", das nur 12% der Medienscouts richtig beantworteten. Der Vergleich der Quoten aller Fallbeispiele scheint zufällig, wenn auch die Fragen zur "Kommunikation" (z.B. "Du willst mit deiner besten Freundin quatschen") insgesamt mehr richtige Antworten erhalten. Es scheint von den individuellen Erfahrungen abhängig zu sein, ob hier eine richtige Auswahl des adäquaten Mediums erfolgen kann. Erst in der Auswertung des Re-Tests kann die Frage Bx.73-95 weitere Erkenntnisse bringen. Der Vergleich ergibt eine deutliche Steigerung der Fähigkeit zur Selektion / Kombination in der Mediennutzung, denn - mit einer Ausnahme, bei dem es um 1% sinkt - erhalten alle Beispiele eine größere Anzahl richtiger Antworten. Zum Teil sind sie deutlich gesteigert, so bei "Du suchst Informationen zu deinem Hobby" (von 55% auf 97%) oder "Du möchtest abends ins Kino" (von 21% auf 68%). Beide Beispiele zielen auf die Fähigkeit zur Recherche (mit Internet-Suchmaschinen), die Teil der Ausbildung war.

Die Erkenntnisse aus den Fragen C11 und C12 sind relativ offensichtlich: Die Medienscouts wollen zu 40% nicht auf ihr „Smartphone“ verzichten, gefolgt von „Computer/Tablet“ (20%) und „Fernseher“. Trotzdem ist die Kontrollfrage mit „Handy ohne Internet und Apps“, also das klassische Mobiltelefon der Vorjahre von 2011 zum Telefonieren und zur Kommunikation per SMS, interessant. Darauf wollen nur 3% der Medienscouts nicht verzichten. Es geht also nicht um das Gerät als Telefon oder als ein Medium der ständigen Erreichbarkeit oder mit der Jederzeit-Möglichkeit zum Telefonat, sondern um das oben bereits formulierte „Universal-Medium“ mit einer Vielzahl von digitalen Mög-

²⁵⁶ Obwohl der Verfasser in einigen Beispielen wie "Montagsmorgen" sehr sicher ist, dass bspw. Computerspielen oder "Ins Kino gehen" keine adäquate Auswahl für einen Schüler / eine Schülerin ist.

lichkeiten unter anderem einem Internet-Zugang. Weiter ist interessant, dass doch eine Mehrheit (60%) der Mediencouts auf ihr Smartphone verzichten könnten²⁵⁷. Es zeigte sich auch hier eine große Fähigkeit zur „Selektion / Kombination“ in der Mediennutzung.

Die Auswahl eines Mediums zu einem bestimmten Zweck wurde in C.13 erhoben. Hier trafen die Mediencouts überwiegend eine begründete Auswahl und gaben zum wiederholten Male einen Hinweis auf ihre Medienkompetenz in dieser Dimension. D.h. bei Vorgabe des Mediums waren die Werte in der Regel besser als bei der Vorgabe des Zwecks (wie in Bx57-61). Es scheint, als fiel es den Jugendlichen leichter aus einer Reihe von Medien für einen Zweck auszuwählen als umgekehrt.

Die Texte T08 (Kartenabfrage zum Thema „Facebook“), T02 (schriftliche Klausur“ und T17 (Projektstagebuch „Handyfasten“) wurden nach Hinweisen auf die Fähigkeit zur „Selektion / Kombination“ in der Mediennutzung analysiert. In T08 fanden sich einige Beispiele, die eine Selektion / Kombination im Sinne Groebens erkennen ließen, so z.B. „Informationen austauschen“, „mit Freunden in Kontakt bleiben“, „schnelle Informationsquelle“ oder „Langeweile“ und „eine Art Gruppenzwang“. Manchmal erscheinen die Begründungen allerdings trivial, so dass die Auswahl nicht immer reflektiert zu nennen ist. Die häufigste Nennung war „Kontakt mit Freunden“ und eine „Information“ über die Aktivitäten der Peer-Group. Neben „Langeweile“ und „Gruppenzwang“ waren dies im Wesentlichen die Begründungen für eine Auswahl von „Facebook“ durch die Jugendlichen. Auch hier zeigte sich – wie oben diskutiert – die zielgerichtete Auswahl von Medien für definierte Zwecke, oft aber wenig reflektiert. In der Auswahl von „Facebook“ fehlen bspw. eine Reihe von Nutzungsmotiven wie „Selbstdarstellung“ und „Anerkennung“ oder die Reflexion über die genannten Motive wie die Frage, welche Informationen über andere Jugendliche man auf Facebook erhält (und welche nicht).

Die Klausur T02, die eine offene Fragestellung „Ich in der digitalen Welt“ hatte und damit auch offene Antworten ermöglichte, wies eine Vielzahl von Nennungen von „Selektion / Kombination“ medialer Angebote auf. So der Schüler M01, der Online-Wörterbücher für die Hausaufgaben in Englisch und Französisch nutzt, oder M02, der Übungsseiten ausdruckt, um damit lernen zu können. Auch die Kommunikation mit Freunden wird zielgerichtet ausgewählt, so von der Schülerin W04, die schrieb: „(...) über Facebook konnte ich mit mich Leuten verabreden, die ich nur kurz gesehen hatte und sie so besser kennenlernen und mich dann mit ihnen verabreden“. Auch einzelne Software-Anwendungen („Apps“) wurden beschrieben wie wohl ein eher seltener Fall von Schüler M11, der „Online-Pianist“ zum Üben am Klavier nutzt, mit dessen Hilfe er neue Musikstücke lernt. Analysiert man

²⁵⁷ Praktisch wurde dies im Projekt „Handyfasten“ für eine Woche im Frühjahr 2013 durchgeführt und evaluiert.

den Text nach dem Motiv „Unterhaltung“ werden „Musik hören“ und „YouTube“ deutlich. Daneben sind „Spiele“ das nächste große Motiv und sowohl „Musik / Videos“ als auch „Spiele“ deutlich die Selektion von Medien zur Unterhaltung erkennen lassen. Dies gilt auch für das Motiv „Lernen“, denn einige Schülerinnen / Schüler nennen hier den Einsatz von Medien, so z.B. die Schülerin W03: „Mit Phase 6²⁵⁸ lerne ich am Computer Vokabeln für Englisch und Französisch“ oder W05: „Ich benutze den Computer auch manchmal, um Texte für die Schule zu schreiben“ oder der Schüler M07: „Anfertigung eines Portfolios mit PowerPoint“.

Auch beim „Handyfasten“ im Text T17 konnten die Mediencouts gut angeben, warum sie ihr Handy vermissen und somit auf die bewusste Auswahl für bestimmte Zwecke schließen lassen. Typisch ist die Äußerung der Schülerin W05: „Ich weiß, dass ich mein Handy nicht unbedingt brauche, aber ich es trotzdem für viele Zwecke und sehr oft benutze. Ich fühle mich aufgeschmissen und uninformiert, wenn mein Handy ausgeschaltet ist.“

Die Selbsteinschätzung der Mediencouts in C.44 war sehr positiv mit Werten von 19 bzw. 18 Nennungen als Zustimmung zur Dimension „Selektion / Kombination“. Die Mediencouts hatten hier ein von sich überzeugtes Selbstbild auf die Variablen: „Ich weiß genau, warum ich in diesem Augenblick dieses Gerät oder diese Software benutze“ und „Ich nutze viele verschiedene Geräte oder Software, immer genau diejenigen, die ich gerade brauche (zur Unterhaltung, zur Information oder zur Kommunikation zum Beispiel).“

Die Mediencouts verfügten in ihrer Nutzung über eine breite Palette möglicher Medien und medialer Angebote. In der Quantität ist dies typisch und vergleichbar mit den Ergebnissen der JIM-Studien der vergangenen Jahre (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, mpfs, 2011). Dies lässt auf den ersten Blick auf eine hohe Kompetenz im Sinne der Selektion / Kombination in der Mediennutzung schließen. Auch ist hier – wie in anderen Dimensionen – der enge Zusammenhang zu erkennen, wie er inzwischen vielfach zwischen dem Instrument des INCOBI-R (vgl. Zylka, 2013) und Computerselbstwirksamkeit, Computerwissen und computerbezogenen Einstellungen zu finden ist. Erstaunlich ist trotzdem die Breite der Zustimmung digitaler Medien durch fast alle Jugendlichen. Dies ist aus Sicht des Verfassers nur erklärlich, wenn die technischen Artefakte (Herzig, 2014) nicht als Selbstzweck, sondern als technische Infrastruktur für bestimmte Ziele definiert werden. Anders ausgedrückt: Nicht das Smartphone an sich interessant, sondern seine Möglichkeit der (einfachen, schnellen, billigen) Kommunikation mit den Freundinnen / Freunden.

²⁵⁸ Phase 6 ist eine Software zum Üben von Vokabeln, ein „Vokabeltrainer“: <https://www.phase-6.de/>

Bei sehr konkreten Fragen zur Selektion / Kombination kann man jedoch erkennen, dass es zum einen eine Konzentration auf wenige Angebote gibt. D.h. die Jugendlichen wissen Medien sehr genau auszuwählen, tun dies aber sehr einseitig und oft ohne Alternativen (z.B. Wikipedia zur Recherche). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Selektion / Kombination auf den ersten Blick hoch war, auf den zweiten sehr einseitig und zum Teil unreflektiert. Zum zweiten war zu beobachten, dass die Beantwortung genauer Nachfragen schwierig für die Schülerinnen und Schüler war (wie bei der Nutzung zu bestimmten Tageszeiten). Dies kann zwei Gründe haben: Sie können die Mediennutzung nicht differenzieren (verfügen hier also über eine geringe Kompetenz) oder die Bewertungsgrundlage bildet zwar die Lebenswirklichkeit des Verfassers ab (Montagsmorgen wird kein Computer gespielt, ich verbreite nicht öffentlich, wenn ich mich über jemanden ärgere), aber nicht die der Jugendlichen.

Es darf nicht vergessen werden, dass digitale Medien heute so benutzerfreundlich und zugänglich sind, dass es leicht ist, das richtige Medium auszuwählen und sie zu kombinieren (,was auf der anderen Seite kaum noch notwendig ist bei "Universal-Medien" wie Smartphones). D.h. die Fähigkeit zur Selektion / Kombination ist leicht zu erwerben, diskutiert werden müsste aber, was eine hohe Performanz hier wäre, vielleicht eine breite Mediennutzung?

Wie bei anderen Dimensionen ist eine Entwicklung erkennbar und deutlich sind immer die Inhalte der Ausbildung erkennbar, wenn es um eine Verbesserung geht.

Ein Fazit der Diskussion der Dimension Selektion / Kombination in der Mediennutzung in der grafischen Übersicht:

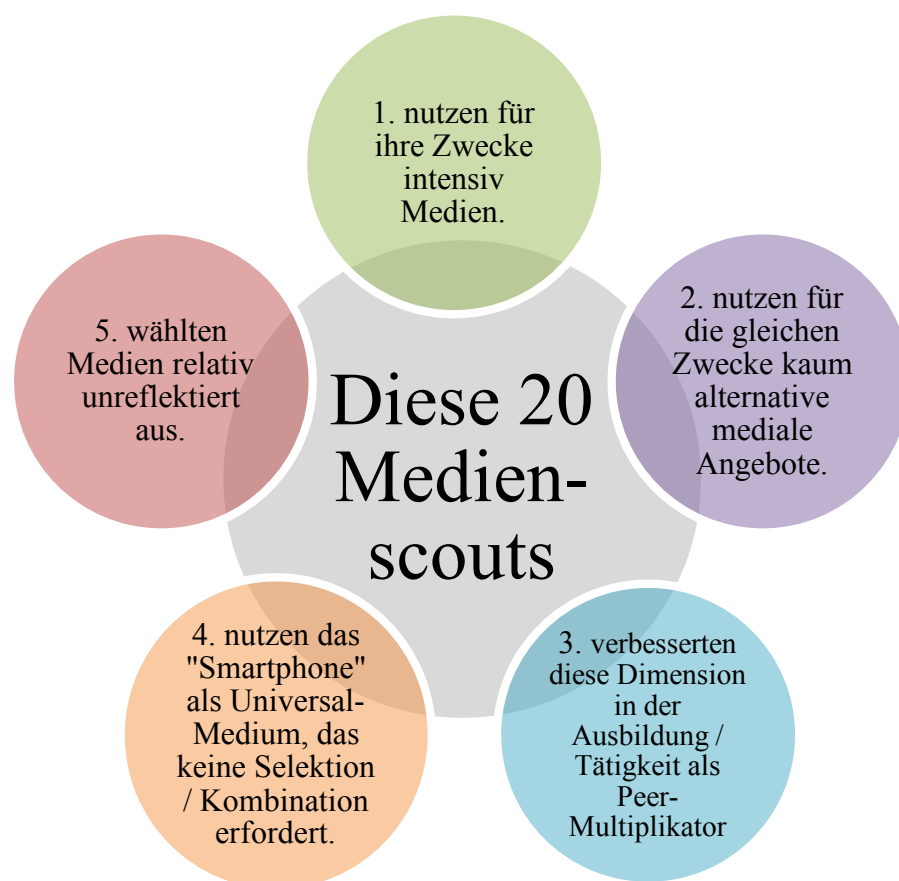


Abbildung 9-14: Grafische Übersicht, Fazit der Selektion / Kombination in der Mediennutzung der Medienscouts

9.6 (Produktive) Partizipationsmuster

Produktive Partizipationsmuster nach Groeben meinen die aktive Teilhabe an medial vermittelter Kommunikation und umfassen damit eine breite Spannbreite von der Text-Kommunikation über die Produktion mit / von Medien wie Video- oder Foto-Bearbeitung, Audio-Aufnahmen und deren Veröffentlichung hin zu interaktivem Handeln über Medien (vgl. Groeben, 2002b). Dabei scheint keine der Dimensionen nach Groeben einem so schnellen Wandel unterzogen, denn in Zeiten ständiger Kommunikationsmedien gestaltet sich im Alltag von Jugendlichen der Jahre 2011 bis 2013 die Mediennutzung in Form Produktiver Partizipationsmuster ganz selbstverständlich (s. Ergebnisse zur Mediennutzung oben). Hier ergeben sich zahlreiche Überschneidungen mit der Dimension "Anschlusskommunikationen" (s.u.). Deshalb wurden hier vor allem die Daten der kreativproduktiven Nutzung und anschließende Partizipation (hier meist als „Weitergabe“ oder „Veröffentlichung“ für die Jugendlichen verdeutlicht) ausgewertet, der Aspekt "Kommunikation" im Kapitel "Ergebnisse - Anschlusskommunikationen".

Die Medienkompetenz in dieser Dimension ist vergleichbar sowohl mit Baacke als auch Tulodziecki (in der Dimension „eigene Medienbeiträge zu gestalten und zu verbreiten“

(Tulodziecki, 1997)), beide nennen ausdrücklich innovatives und kreatives Schaffen als Teil ihrer Medienkompetenz-Definitionen. (Baacke, 1999; Tulodziecki, 1997).

Hier wurde untersucht, ob sich im Mittel eine positive Performanzentwicklung der untersuchten 20 Schülerinnen und Schüler in der Ausbildung zu Medienscouts im Untersuchungszeitraum von zwei Schuljahren in folgender Dimension von Medienkompetenz nach Groeben beschreiben lässt: (Hypothese 6) Erweiterte Fähigkeiten und Fertigkeiten bei der Produktion von Medien. Diese Hypothese konnte bestätigt werden.

In den Interviews waren kaum Hinweise auf Produktive Partizipationsmuster zu finden, ein Beispiel lieferte der Schüler M07, der darauf verwies Videos auf YouTube hochzuladen und Webseiten zu erstellen, Videos zu schneiden und eigene Musik mit Software zu schaffen. Weitere Nennungen gab es nicht, was als Zeichen dafür gewertet werden kann, dass diese Form der Mediennutzung zu Beginn der Ausbildung / Tätigkeit als Peer-Multiplikator für die Medienscouts keine Rolle spielte.

Dies wird bestätigt durch die Selbsteinschätzung der Jugendlichen in C.44. Die Abfrage dieser Dimension erhielt die geringste Zustimmungsrates aller sieben Dimensionen von Medienkompetenz. Auf die Frage: „Ich erstelle gerne kreative Dinge am Computer oder mit dem Handy (Fotos, Videos bearbeiten oder selbst erstellen, Artikel schreiben und so weiter)“ gab es eine Zustimmung von zehn Medienscouts (hier als „trifft auf mich voll und ganz zu“ plus „trifft auf mich eher zu“) und eine ebenso hohe Ablehnung mit „trifft auf mich eher nicht zu“ plus „trifft auf mich überhaupt nicht zu“. Bemerkenswert ist darin die sehr deutliche Ablehnung des Items „trifft auf mich überhaupt nicht zu“ von fünf Medienscouts. Dies bedeutet, dass ein Viertel der Medienscouts keinen Bezug zu Produktiven Partizipationsmuster in dem hier verstandenen Sinne haben.

In den Fragen B1.96-97 und B2.96-97²⁵⁹ wurden die Produktiven Partizipationsmuster an konkreten Beispielen für produktiv-kreative Mediennutzung mit zwei Items erhoben: „Ohne fremde Hilfe sofort“ und „Ohne fremde Hilfe in 15 min. erlernbar“. Dies sollte eine Beschreibung ermöglichen von Beispielen, die die Medienscouts bereits beherrschen oder aber die für sie keine große Hürde darstellen würden, also auch schnell umsetzbar wären, wenn sie es tun wollten. Eine positive Nennung in diesen Beispielen bedeutet dementsprechend, dass die Medienscouts dazu unmittelbar oder problemlos und schnell in der Lage sind. Die 14 Beispiele wurden sehr unterschiedlich bewertet, am besten die Variable „Ein Foto in Schwarz/Weiß abspeichern“ (85% „sofort“, 80% „in 15 min.“), am schlechtesten „Eine Audio-Aufnahme online stellen“ (30%, 40%). Dies bedeutet, dass immerhin rund ein Drittel der Medienscouts alle Beispiele zur kreativ-produktiven Mediennutzung umsetzen

²⁵⁹ B2 wie immer als Wiederholung von B1 nach 15 Monaten.

konnten. Ordnet man die Beispiele nach Nutzungen, die eher alltäglich sind²⁶⁰, dann fällt auf, dass sie mit „Ein Foto mit dem Handy machen“ (70%,40%), „Freude ausdrücken in einer E-Mail“ (65%,40%), „Eine SMS an zwei Leute gleichzeitig schicken“ (85%,55%) und „Eine Nachricht auf Facebook / schülerVZ posten“ (75%,30%) von mindestens zwei Drittel der Mediencouts beherrscht werden. Die weniger üblichen Beispiele wie „Ein Handy-Video kürzen (45%,40%), „Einen Eintrag in Wikipedia erstellen“ (55%,35%) oder „Eine Audio-Aufnahme online stellen“ (30%,40%) beherrschen deutlich weniger Mediencouts. Bemerkenswert ist hier der Längsschnitt im Vergleich mit B2. In einigen Beispielen konnten sich die Mediencouts deutlich verbessern, bis hin zu 95%, die angaben, dieses Beispiel für kreativ-produktive Mediennutzung umsetzen zu können. Am deutlichsten ist die Steigerung in zwei Beispielen, die im Alltag der Jugendlichen eine wichtigere Rolle spielten im Laufe des Untersuchungszeitraumes. So steigt die Fähigkeit „Freude ausdrücken in einer E-Mail“ von 65%,40% auf 95%,90% und „Eine Nachricht auf Facebook / schülerVZ posten“ von 75%,30% auf 95%,95%. Andere Beispiele wie „Eine Audio-Aufnahme online stellen“ hingegen sinken in der Zustimmung von 30%,40% auf 25%,35%. Dies zeigt, dass die Mediencouts genau jene Anwendungen beherrschen (wollen), die sie für ihre alltägliche Mediennutzung benötigen. Weitergehende und in diesem Sinne nicht notwendige Fertigkeiten / Fähigkeiten werden nicht erlernt oder sogar im Laufe der Zeit verlernt. Und es zeigt, dass die Produktiven Partizipationsmuster diesem Schema folgen. Es gibt kein grundsätzliches, allgemeines Interesse an einer produktiv-kreativen Mediennutzung, sondern nur ein spezielles, auf genau das zu befriedigende Bedürfnis gerichtetes Interesse. Man könnte sagen, dass die Mediencouts nur das lernen, was sie brauchen. Diese Beobachtung wird gestützt durch C.8, das zeitlich zwischen den Fragebögen B1 und B2 erhoben wurde, etwa zur Mitte des Untersuchungszeitraumes. Darin wurden die Mediencouts aufgefordert Beispiele einer produktiv-kreativen Mediennutzung quantitativ in „nie“, „selten“, „manchmal“ und „häufig“ einzuordnen. An der Zusammenfassung von „nie“ plus „selten“ lässt sich ablesen, dass die Mediencouts „Kreative Texte schreiben (Gedichte, Artikel, Geschichten o.ä.)“ mit 18 von 20 ebenso ablehnen wie „Eigene Audio-Dateien aufnehmen (Musik, Hörspiele o.ä.)“ mit 17 von 20 Nennungen. Auch die anderen Beispiele werden deutlich abgelehnt, mit zwei Ausnahmen: Zu diesem Zeitpunkt ist das „Selbst fotografieren (mit Handy oder Kamera“ bereits beliebt (13x Zustimmung als „manchmal“ plus „häufig“) und „Musik digital zusammenstellen (in Playlists bspw. fürs Handy)“ mit 12x Zustimmung. Auch hier sind die Beispiele aus dem alltäglichen Nut-

²⁶⁰ Vgl. Zahlen zur Nutzung im Kapitel „Medienspezifische Rezeptionsmuster“ und „Selektion / Kombination“

zungsverhalten der Jugendlichen mit dem Smartphone deutlich beliebter als produktiv-kreative Möglichkeiten als (eine nicht alltägliche) Option für eine Mediennutzung.

Im gleichen Fragebogen C wurde mit C.9 konkret danach gefragt, ob und wo die Medienscouts Medienprodukte (wie Fotos oder Texte) veröffentlichen. Das Ergebnis zeigt, dass ein Drittel (33%) der Medienscouts dies ablehnen und „Nein, ich veröffentliche nie“ angeben. Wiederum ein Drittel veröffentlicht auf „Facebook“ und zehn Prozent auf YouTube. Auch hier wird deutlich, dass die Produktiven Partizipationsmuster von den Medienscouts nicht als Selbstzweck gesehen werden, sondern gezielt und bewusst gewählt werden. An dieser Stelle wäre eine weitergehende Analyse der Individuen von Interesse. Es wäre zu prüfen, ob es dieselben Personen sind, die ein grundsätzliches Interesse mit großen Fähigkeiten / Fertigkeiten zur kreativen Produktion von Medien verbinden und es auf der anderen Seite Personen gibt, die dies ablehnen. Dabei wäre zu erheben, worin die Gründe für das Interesse / Desinteresse liegen. Die vorliegenden Daten lassen vermuten, dass dies für ungefähr ein Drittel der Medienscouts mit Interesse zutrifft und etwa ein Drittel²⁶¹ kein Interesse an einer produktiv-kreativen Nutzung haben²⁶².

In der schriftlichen Klausur, hier als Text T02 ausgewertet, finden sich die o.a. Beispiele bestätigt. So mit den typischen Beispielen von Schüler M09, der den Video-Upload auf YouTube beschreibt oder Schülerin W03, die sagt „Mit meinem Computer verschönere ich die Fotos und mache mir über Aldi ein Fotoalbum“ oder der Schüler M04: „Ich verschicke oft Fotos an andere mit meinem Handy“²⁶³.

Bei den Medienscouts und in der Kontrollgruppe sind kaum produktiv-kreative Nutzungen im hier verstandenen Sinne zu beobachten. Dabei sind die Fertigkeiten / Fähigkeiten dazu durchaus vorhanden und werden sich von den Jugendlichen auch selbst zugetraut, aber nicht genutzt. Es ist also kein Problem fehlenden Könnens, sondern des Nicht-Wollens.

Das macht deutlich, dass die kreativ-produktive Arbeit mit Medien – mit Ausnahme von Veröffentlichungen eigener Inhalte in Sozialen Netzwerken - kaum eine Rolle spielt. Dadurch lassen sich auch die niedrigen Zustimmungswerte für diese Dimension erklären. Treumann et al. stellten 2007 fest, dass Medien nicht als Auslöser für grundsätzliche Interessenveränderungen taugen, aber vorhandene Interessen unterstützen und anreichern und damit damit "Verstärker" individuell vorhandener Tendenzen sind (Treumann, Meister, Sander, & Hagedorn, 2007). Einige der Erkenntnisse in dieser Arbeit weisen in diese Rich-

²⁶¹ Es fehlt selbstverständlich noch die Beschreibung des letzten Drittels.

²⁶² Es darf bei der Analyse im Rückblick nicht vergessen werden, dass die hier erhobenen Beispiele einem Wandel unterworfen sind. So ist das Fotografieren mit dem Handy in Form des „Selfies“ sicherlich alltäglich, zählt man darunter auch das Bearbeiten der Selfies mit einfachen Filter-Anwendungen des Smartphones als „Bildbearbeitung“, so ist auch dies 2015 wohl alltäglich.

²⁶³ Es sie nochmals daran erinnert, dass dies Ende 2011 war und zu diesem Zeitpunkt Fotos über das Handy mit der Technik MMS (Multimedia Messaging Service) verschickt wurden. WhatsApp und ähnliche Messaging-Dienste, die dies kostenlos und technisch einfacher anbieten, waren damals noch nicht weit verbreitet.

tung, denn bei aller Konformität (und dem Konformitätsdruck der Peer-Group (Costanzo & Shaw, 1966; Costanzo, 1970)), sind doch individuelle Unterschiede bei den Medienschouts zu finden. Überspitzt könnte man formulieren, dass die Möglichkeit zur produktiv-kreativen Nutzung wie Handy-Kamera und Account noch keinen YouTube-Produzenten macht, auf der anderen Seite aber Jugendliche mit grundsätzlich kreativem Interesse ein einfaches Werkzeug in die Hand gibt.

Dies ist bei allen Jugendlichen zu beobachten, was ein Hinweis darauf sein kann, dass sie genau die Fähigkeiten / Fertigkeiten erwerben, die sie im Alltag benötigen, aber nicht systematisch und umfassend. Wie in der Dimension Medienwissen findet sich hier eine Bestätigung für Schelhowe und die Rolle der institutionellen Medienbildung (Schelhowe, 2006), verbunden mit der Forderung diesen Aspekt in Programmen zur Medienkompetenzförderung zu stärken.

Bei den Medienschouts konnte im Längsschnitt eine leichte Verbesserung beobachtet werden. Hier ist wiederum der direkte Effekt der Ausbildung erkennbar, was bedeutet, dass sich eine verbesserte produktiv-kreative Nutzung und Partizipation nicht über andere Lernprozesse wie informelles Lernen (vgl. Tully, 2004) oder eine Altersentwicklung (vgl. Hurrelmann & Quenzel, 2012) einstellt, sondern über eine gezielte Ausbildung (hier im formellen Rahmen von Schule).

Ein Fazit der Diskussion der Dimension Produktive Partizipationsmuster in der grafischen Übersicht:



Abbildung 9-15: Grafische Übersicht, Fazit der Produktiven Partizipationsmuster der Medienscouts

9.7 Anschlusskommunikationen

Groebe findet für die Dimension „Anschlusskommunikationen“ ausdrücklich die Beschreibung von Kommunikationsprozessen, die „außerhalb der medienspezifischen bzw. -bezogenen Rezeptions- und Partizipationsmuster ablaufen“ (Groebe 2002b). Damit gemeint sind die Gespräche zwischen Individuen (zum Beispiel über Medien oder über medial vermittelte Inhalte, Erfahrungen mit und in Medien u.v.a.), die eine hohe Bedeutung haben können. Innerhalb der Peer-Group ist dies leicht einsichtig, wenn Themen wie zum Beispiel Erfahrungen in einem bestimmten Computerspiel oder in Social-Media-Gruppen zum wichtigen Gesprächsthema werden. Dabei kommt den Peers eine besondere Bedeutung zu (oben vielfach, z.B. bei Lüpschen, Salisch, & Kanevski, 2012), wie die Ergebnisse dieser Arbeit bestätigen.

Wie bei der Dimension „Genussfähigkeit“ ist hier eine Bewertung von Kommunikation außer einer reinen quantitativen Beschreibung äußerst schwierig. Die Tatsache, dass Kommunikation stattfindet ist noch kein Qualitätsmerkmal im Sinne einer Medienkompetenz. In dieser Untersuchung wurden quantitative Analysen gemacht und zusätzlich versucht, den Aspekt der „Reflexion“ als Qualitätskriterium zu beschreiben (s. auch Kapitel Operationalisierungen).

Hier wurde untersucht, ob sich im Mittel eine positive Performanzentwicklung der untersuchten 20 Schülerinnen und Schüler in der Ausbildung zu Mediencouts im Untersuchungszeitraum von zwei Schuljahren in folgender Dimension von Medienkompetenz nach Groeben beschreiben lässt: (Hypothese 7) reflektierte Anschlusskommunikationen. Diese Hypothese konnte bestätigt werden.

In den Interviews zu Beginn des Untersuchungszeitraumes machten die Mediencouts einige Äußerungen, die Hinweise auf die Anschlusskommunikationen über mediale Themen erkennen lassen. Im Kapitel „Ergebnisse“ sind zwei Beispiele aufgeführt, so der Schüler M01, der auf die Frage, wie er mit einem Freund umginge, der ein Problem mit exzessivem Computerspiel hätte, ihm im persönlichen Gespräch helfen würde oder die Schülerin W05, die auf eine Situation mit Gruppendruck zu einer neuen Handy-App ebenso das Gespräch suchen würde. Hier wurde deutlich, dass viele Mediencouts eine „Face-to-face“-Kommunikation in Form des persönlichen Gesprächs über problematische Mediennutzungen bevorzugen.

Mit der Frage 8 im Fragebogen A wurden – ebenfalls zu einem frühen Zeitpunkt der Untersuchung – die sozialen Aspekte des Medienumgangs erhoben. Darin war für die „Anschlusskommunikationen“ zunächst der Aspekt der Online-Kommunikation wichtig. Es sollte deutlich werden, wie wichtig sie als Teil der Kommunikationen mit und über Medien ist. Es ist zu erkennen, dass der "Online-Kontakt zur Peer-Group" den Mediencouts wichtig ist, dieser Variablen stimmten 17 der 20 Mediencouts (als „stimme zu“ plus „stimme eher zu“), der "Online-Kontakt als Teil einer Community" ist den Mediencouts ebenfalls wichtig (mit elf Nennungen), wird aber auch von sechs Mediencouts abgelehnt (als „stimme nicht zu“ plus „stimme eher nicht zu“). Bei der Kommunikation in der Form "anderen Informationen über die eigenen Links oder kreativen Arbeiten weiterzugeben", stimmte die Hälfte der Mediencouts zu, bei der "Weitergabe der Links über Social Media" nur acht Mediencouts. Die Online-Kommunikation ist den Mediencouts wichtig, wobei der Kontakt mit Freunden bedeutsamer ist als die Weitergabe von persönlichen Vorlieben in Form von Links.

Die hier erhobenen Ergebnisse können wiederum mit der Befragung der „Ur-Scouts“ (N=26) von Kerres (2012) verglichen werden. Hier zur Verdeutlichung die Grafik mit allen Variablen dieser Fragebatterie:

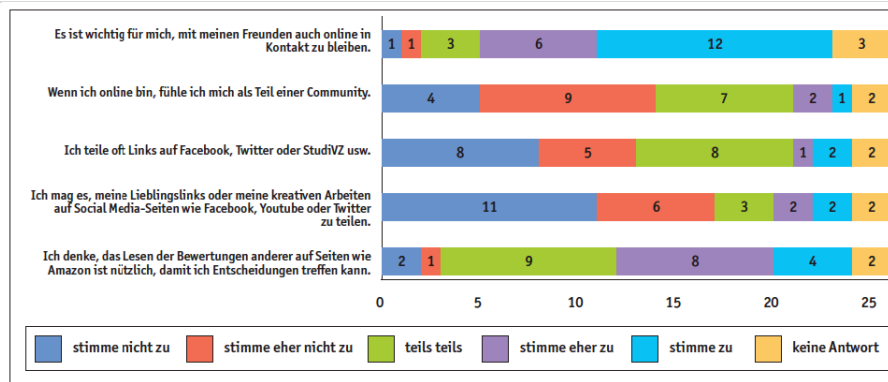


Abbildung 14: Soziale Aspekte; Medienumgang (Onlinebefragung Medienscouts 1; N=26)

Abbildung 9-16: Soziale Aspekte des Medienumgangs, Ur-Scouts, entnommen Kerres et al. 2012, dort Abb. 14

Das Ergebnis in der Variablen „Es ist wichtig für mich mit meinen Freunden auch online in Kontakt zu bleiben“ korreliert (17 von 20 = 85% mit Zustimmung bei den Medienscouts, 18 von 26 = 69% bei den „Ur-Scouts“), ganz anders bei „Wenn ich online bin, fühle ich mich als Teil einer Community“, 16x Medienscouts = 80%, 3x „Ur-Scouts“ = 12%). Auch die anderen Fragen („teile oft Links“ und „Ich mag es zu teilen“) werden von den Ur-Scouts zurückhaltender, mit mehr Ablehnung, beantwortet. Eine mögliche Erklärung für diesen deutlichen Unterschied könnte sein, dass die Medienscouts die Befragung als Teil der Gruppe Medienscouts an ihrer Schule durchgeführt haben und dadurch der Gedanke ein „Teil einer Community“ zu sein deutlich stärker war. Bei den Medienscouts ist zu erkennen, dass die Online-Kommunikation ein wichtiger Faktor für sie ist.

Mit dem Fragebogen B1 und als Re-Test in B2 wurde als Frage Bx.98-100 die Anschlusskommunikationen und ihre Zielgruppen an drei Fallbeispielen („Witziges Video auf YouTube“, „Tolles neues Computerspiel“ und „Interessante App fürs Handy“) erhoben. Es ist deutlich zu sehen, dass die Peer-Group mit Abstand der wichtigste Kommunikationspartner ist. In allen drei Fallbeispielen überragen die Nennungen (mind. 16 der 20 Medienscouts nannten diese) alle anderen Zielgruppen für Anschlusskommunikationen wie "Eltern", "Großeltern", "Geschwister" oder "Klassenlehrerinnen / Klassenlehrer". Lediglich die Eltern bei „YouTube-Video“ und ältere Geschwister bei „Interessante App“ erhalten mit je zehn Nennungen deutlich mehr Nennungen als die anderen Gruppen älterer Ansprechpartner. Man kann - wie vom Verfasser erwartet - hier einen "Altersgradienten" beobachten, bei dem lediglich die "Klassenlehrerinnen / Klassenlehrer" nicht über das Alter definiert werden, sondern über ihre Rolle. Bemerkenswert ist hier die starke Differenzierung, die auf reflektierte Anschlusskommunikationen schließen lassen. Die Medienscouts wissen offensichtlich sehr genau, mit wem sie über welche mediale Erfahrungen sprechen. Am deutlichsten wird dies in der Kommunikation mit Klassenlehrer / Klassenlehrerin, die von keinem Medienscouts als Gesprächspartner für die drei Fallbeispiele genannt werden.

Anders ausgedrückt: Kein Jugendlicher redet mit Lehrerinnen / Lehrern über mediale Erfahrungen. In der Wiederholung der Frage in B2 erhöhen sich fast alle Werte im Längsschnitt mit zwei Ausnahmen leicht. Die grundsätzlichen Beobachtungen blieben aber in der Tendenz gleich: Die Peer-Group ist die wichtigste Zielgruppe für Kommunikation über mediale Erfahrungen, über das Thema „Video“ wir noch häufig mit Eltern und über „App“ mit älteren Geschwister gesprochen, es findet keine Kommunikation mit Lehrerinnen / Lehrern statt. Die o.a. Ausnahmen bilden die Anschlusskommunikationen mit den älteren Geschwistern zum Thema „YouTube-Video“ und die jüngeren Geschwister bei „App“. Hier ist eine deutliche Steigerung sichtbar, sowie auch – etwas weniger deutlich – in der Kommunikation über „Interessante Apps fürs Handy“ mit den Großeltern. Hier könnten die Effekte der Tätigkeit als Peer-Multiplikator sichtbar sein, denn die Medienscouts hatten in der Zeit zwischen Fragebogen B1 und B2 einige Einsätze als Medienscouts, sowohl mit jüngeren Schülerinnen / Schülern als auch mit Eltern²⁶⁴. Die Jugendlichen hatten unter Umständen die medienbezogenen Anschlusskommunikationen in Form von Gesprächen in ihrer Rolle als Medienscouts durchgeführt.

Mit drei Fragen (Bx.105 bis Bx.107) wurde, in B1 und in der Wiederholung mit Fragebogen B2, erhoben, ob und wie stark eine mögliche Beeinflussung durch soziale Gruppen ("Freunde" in Bx.105, "eltern" in Bx.106 und "Lehrer" in Bx.107) beim Thema "Handy" stattfindet.. Das Ergebnis erlaubt Rückschlüsse auf die Qualität der Anschlusskommunikationen²⁶⁵, denn nur eine reflektierte Unterhaltung bspw. über ein problematisches Nutzungsverhalten (oder bspw. die sinnvolle Nutzung einer Anwendung) kann einen Einfluss ausüben, bestenfalls auch eine Verhaltensänderung bewirken²⁶⁶. Die Medienscouts lassen sich nur relativ wenig von anderen beeinflussen. Den stärksten Einfluss übt - überraschenderweise, denn wie oben zu sehen war, findet mit ihnen keine Kommunikation über mediale Erfahrungen statt, die Gruppe der Lehrerinnen / Lehrer aus. Aber auch sie erhalten nur einen relativ geringen Wert von 3,2 auf einer Skala von 0 bis 10. Dies steht im Widerspruch zu der Quantität der Anschlusskommunikationen mit Lehrern, die laut Bx.98-100 bei Null liegt. Eine mögliche Erklärung liegt in der Definition von "Anschlusskommunikationen" in private Gespräche über mediale Erfahrungen und anderen Gesprächen, zum Beispiel während des schulischen Unterrichts. Die Jugendlichen führen also keine Gespräch mit ihren Lehrerinnen / Lehrern über als privat definierte mediale Erfahrungen, aber sehr wohl über das Thema "Handy" als solches, bspw. im Rahmen von Unterricht. Und hier

²⁶⁴ Es sei erneut auf die Übersicht der Ausbildung / Einsätze in Kapitel 7.6.4 verwiesen.

²⁶⁵ Zudem wurde oben die "Reflexionsfähigkeit" als Qualitätsmerkmal der Kommunikationen vorgeschlagen.

²⁶⁶ Als Beispiel mag ein Gespräch über eine nächtliche Nutzung von Kommunikations-Tools dienen. Ein tatsächlicher Verzicht darauf kann als Einfluss gewertet werden, der wiederum eine Reflexion des Jugendlichen voraussetzt, als Folge einer "Anschluss-" Kommunikation mit einem Vertreter der hier verwendeten sozialen Gruppen, wie Freund / Freundin, Vater/Mutter oder Lehrerin / Lehrer.

üben die Lehrerinnen / Lehrer sehr wohl Einfluss auf das Mediennutzungsverhalten aus, allerdings nur in geringem Maße, doch stärker als die Freundinnen / Freunde und die Eltern. Im Fragebogen B2 nach 15 Monaten hat sich das Bild gewandelt. Zu diesem Zeitpunkt und mit einem Alter von durchschnittlich 14,7 Jahren (in B1 war das Durchschnittsalter aller Befragten 13,5 Jahre) gaben die Mediencouts den größten Einfluss durch die Peer-Group an. Dies war angesichts der Altersentwicklung und die Bedeutung der Peer-Group bei gleichzeitiger Ablösung von Erwachsenen (vgl. Hurrelmann & Quenzel, 2012) zu erwarten. Da die Beeinflussung durch Freunde / Freundinnen stärker eingeschätzt wurde, kann darauf geschlossen werden, dass auch vermehrt und reflektierte Anschlusskommunikationen (mit dieser Gruppe) in einem stärkeren Maße stattgefunden haben.

Die Frage C.32 zielt auf die gleiche Fragestellung, wurde aber zeitlich zwischen B1 und B2 im Fragebogen C erhoben. Erfragt wurden die Vertrauenspersonen bei medialen Themen und es bestätigt sich das obige Ergebnis. Die "besten Freunde / beste Freundinnen" sind bei 19 der 20 Mediencouts mit "manchmal" plus "häufig" die wichtigsten Vertrauenspersonen, gefolgt von der "Clique / gute Freunde / Freundinnen" und den "Mitschülerinnen / Mitschülern". Die "Eltern" werden hier mit sieben von 20 Nennungen als mittlerer Wert genannt, während die "Lehrerinnen / Lehrer" von keinem Mediencouts als "manchmal" oder "häufig" als Vertrauensperson eingeschätzt werden. Das bedeutet, dass die Peer-Group, insbesondere die besten Freunde / besten Freundinnen diejenigen sind, mit denen die Jugendlichen ihre medialen Erfahrungen berichten und über Probleme mit Medien reden. Interessant ist hier die geringe Zahl (nur einmal für "häufig") an Nennungen des "Partner (fester Freund / feste Freundin)". Dies ist erklärlich durch die große Zahl an "keine Angabe" (von acht Mediencouts) und das Durchschnittsalter im Fragebogen C (14,25 Jahre alter), in der die wenigsten bei einer Freundschaft von "Partner" sprechen würden.

Mit C.14, etwa zur Mitte des Untersuchungszeitraums, ist zu erkennen, dass die Quantität der Kommunikation über Medien mit Freunden / Freundinnen bei einzelnen Beispielen (wie "Handy", "Bücher", "Zeitung", "Fernsehen" etc.) sehr unterschiedlich ist, was auf eine reflektierte, weil von Medium zu Medium sehr unterschiedliche, Anschlusskommunikation schließen lässt. "Computer", "Musik", "Handy" und "Social Communities" waren die beliebtesten Themen bei Unterhaltungen der Mediencouts, "Zeitung / Zeitschrift", "Radio" und "Bücher" die unbeliebtesten. Dies spiegelt die Medienwichtigkeit aus A.12 wider, in der "Radio" und "Zeitungen", "Zeitschriften" und "Bücher" als eher unwichtig für die Mediencouts eingeschätzt wurden. Erwartungsgemäß findet vor allem Anschlusskommunikation über die Medien statt, die den Jugendlichen am wichtigsten sind. Interessant in dieser Erhebung sind die feinen Unterschiede, die die Mediencouts machen. So sagen fünf der

20 Medienscouts, dass sie "nie" oder "selten" über das Thema Handy reden. Ein Wert, der angesichts der Bedeutung des Handys, wie sie vielfach deutlich wurde, dem nicht gerecht zu werden scheint. Ebenso interessant ist der Unterschied, den die Jugendlichen innerhalb der technischen Infrastruktur "Internet" machen. Eine Unterhaltung der Variablen "Internet (ohne YouTube, ohne Facebook)" schätzen 15 von 20 Medienscouts mit "selten" oder "nie" ein, bei "YouTube / Videoportale" sind es nur acht, bei "Facebook / schülerVZ / Social Community" nur fünf. Hier gibt es offenbar einen deutlichen Unterschied in der Nutzung und Bedeutung der einzelnen Medien und die Sozialen Netzwerke haben eine höhere als das Internet an sich, genauer formuliert: als alle anderen Anwendungen im Internet.

In der Selbsteinschätzung C.44 schätzten sich die Medienscouts zu drei Vierteln, "regelmäßig mit anderen über das, was ich im Internet (bei Facebook oder YouTube zum Beispiel) erlebe" zu reden. Dies bestätigt die oben beschriebenen Daten, dass es eine kleine Zahl von Jugendlichen gibt, die nicht über mediale Erfahrungen reden, also keine Anschlusskommunikation pflegen. Mit anderen Worten: Nicht alle reden über mediale Erfahrungen, etwa drei Viertel reden darüber, vor allem mit der Peer-Group, selten mit Eltern, nie mit Lehrerinnen oder Lehrern.

Ein besondere Form der Anschlusskommunikationen betrifft den möglichen Zeitpunkt dafür. Viele Medienscouts haben offenbar den Anspruch, für ihre Freunde ständig -also Tag und Nacht - erreichbar zu sein. Dies wurde deutlich bei der Auswertung von Text T.17, dem Tagebuch aus dem Projekt "Handyfasten". Darin nannten bspw. die Schülerinnen W01 und W07 ausdrücklich den Anspruch, ständig für ihre Freunde / Freundinnen erreichbar zu sein. Diese Form der starken Mediennutzung ist in den JIM-Studien repräsentativ bestätigt (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, mpfs, 2011). Wie oben beschrieben, gilt dies nicht für alle Medienscouts, denn das Gegenbeispiel liefert der Schüler M02, der genau dies deutlich ablehnt: "Ich finde es nicht gut, wenn man permanent zu erreichen ist (...)".

Hier wurde eine Alltagserfahrung bestätigt. Es findet viel Kommunikation statt, aber es war zu beobachten, dass sie nur über ausgewählte Medien und am liebsten in der Peer-Group stattfindet. Sie sind die häufigste Gruppe in der Kommunikation und – vielleicht noch bedeutsamer – die wichtigsten Vertrauenspersonen. Dies stützt die Erkenntnisse, dass Peers eine herausragende Rolle einnehmen, z.B. für die Entwicklung von Werten und Normen und bei der Herausbildung von Verhaltensweisen (Lüpschen, Salisch, & Kanevski, 2012), für das Erlernen und Einüben von Konfliktstrategien (Betz, 2004) und

insgesamt mit Effekten gegen Depression und für den Selbstwert (Seiffge-Krenke, 2004) angesehen werden.

Es zeigte sich, dass die Kommunikation in der Peer-Group - erwartungsgemäß - als leichter möglich eingeschätzt wird und von den Eltern hin zu den Großeltern als schwieriger. Als Maß für eine differenzierte Kommunikation (die Erklärung, warum man ein Medium nutzt) geben sich die Schülerinnen / Schüler relativ hohe Werte bei der Kommunikation untereinander. Das bestätigt die Tendenz, dass grundsätzlich eine Unterhaltung über mediale Inhalte eher mit Gleichaltrigen geführt wird und am wenigsten (bis gar nicht) mit Lehrpersonen. Ältere Geschwister sind eher Ansprechpartner als die jüngeren und mit den Eltern liegt die Quote bei maximal 60% der Jugendlichen, die sich über mediale Inhalte mit ihnen unterhalten, meist aber mit ca. 20% deutlich niedriger. Auch wenn hier nicht die Qualität der Kommunikation und ihr Einfluss auf die Jugendlichen untersucht wurde, zeigen sich doch die Hinweise, dass zum Beispiel Erwachsene wie Eltern einen Einfluss haben, obwohl es noch keine Erkenntnisse darüber gibt, in welcher Weise (zum Beispiel ergänzend (Shah & Zelnik, 1981) oder entgegengesetzt (Nathanson & Becker, 1986). Als teilnehmender Beobachter war es für den Verfasser doch interessant zu sehen, dass Lehrerinnen und Lehrer keinesfalls Ansprechpartner in medialen Fragen sind, geschweige denn Vertrauenspersonen bei medialen Erfahrungen. Neben der Stärkung einer Peer-Education, die Peers als Ansprechpartner zur Verfügung stellt, gilt es doch hier die grundsätzliche Rolle der Ausbildung durch Lehrerinnen und Lehrer zu stellen. Als Konsequenz wäre denkbar, die Rolle von Erwachsenen in der Ausbildung im Programm Medienscouts NRW stärker als „Moderatoren“ zu verstehen, weniger als „Teilnehmer“.

In der Selbsteinschätzung gaben drei Viertel der Medienscouts an, regelmäßig Anschlusskommunikationen im hier verstandenen Sinne über mediale Inhalte zu tätigen.

Im Längsschnitt (wie auch im Querschnitt) sind quantitative und qualitative Unterschiede zu finden und einige Entwicklungen zu beobachten, so eine Zunahme einer Selbstsicherheit (und geringeren Beeinflussung durch Erwachsene) in der Mediennutzung. Dies ist – wie bei anderen Dimensionen ebenfalls – ein Hinweis darauf, dass grundsätzliche Entwicklungsaufgaben von Jugendlichen (Hurrelmann & Quenzel, 2012) im Alter von 13-15 Jahren bereits abgeschlossen oder deutlich vorstrukturiert sind. In dieser Untersuchung wurde der Aspekt der Qualität der Anschlusskommunikationen unter normativen Aspekten (z.B. respektvoller Umgang miteinander) keine Bedeutung beigemessen. Zieht man jedoch die Erkenntnisse aus dem Alter der Medienscouts heran, so lässt sich schlussfolgern, dass eine Stärkung der Anschlusskommunikationen unter erzieherischen Prämissen schon früher

erfolgen sollte. Hier wäre zu untersuchen, ob ein Training von digitaler Kommunikation in den Klassen 3 und 4 der Grundschule (mithin im Alter von 8-10 Jahren) sinnvoll wäre.

Ein Fazit der Diskussion der Dimension Anschlusskommunikationen in der grafischen Übersicht:



Abbildung 9-17: Grafische Übersicht, Fazit der Anschlusskommunikationen der Medienscouts

9.8 Vergleich mit der Gruppe der Nicht-Medienscouts

Hier wurde untersucht (Hypothese 8): Erwartet werden eine verbesserte Medienkompetenz im Mittel der untersuchten 20 Schülerinnen und Schüler im Laufe der Ausbildung im Vergleich zu den Mitschülerinnen / Mitschülern der gleichen Kohorte (Jahrgangsstufe) ohne Medienscouts-Ausbildung, der sich in einem positiven Zusammenhang zwischen beiden Gruppen in allen Dimensionen zeigt. Diese Hypothese konnte bestätigt werden.

Im Kapitel Ergebnisse sind alle Vergleiche von Medienscouts und Nicht-Medienscouts unter den Dimensionen von Medienkompetenz aufgeführt. Hier diskutiert werden exemplarische Beispiele dieser Daten, die die Unterschiede oder Gemeinsamkeiten von Medienscouts und Nicht-Medienscouts verdeutlichen.

Um die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen beschreiben zu können, werden zunächst einige Variablen miteinander verglichen, die möglicherweise auf ein anderes Mediennutzungsverhalten schließen lassen könnten.

9.8.1 Altersverteilung, Mediennutzung, Freizeitverhalten und Themeninteresse

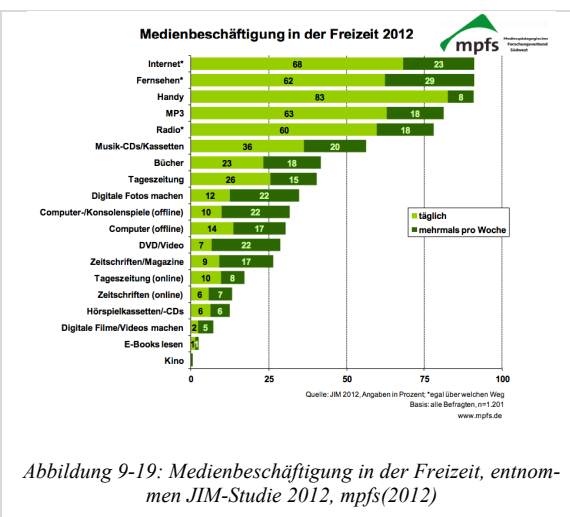
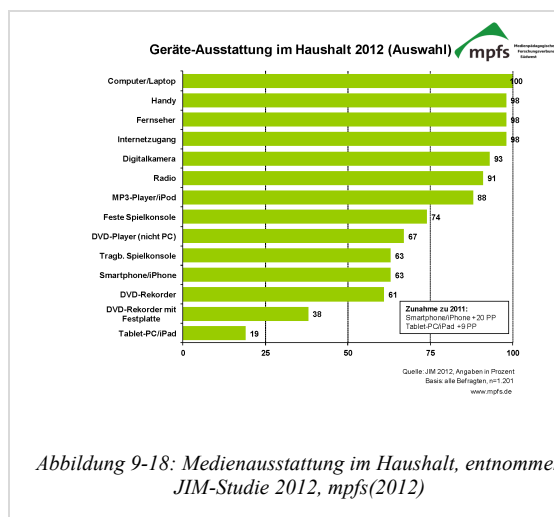
Die Altersverteilung zwischen der Gruppe Medienscouts ($n=20$) und der Kontrollgruppe ($n=16$ in A und $n>60$ in Bx und C) ist relativ homogen, bei der Geschlechterverteilung gibt es jedoch Unterschiede. Zu Beginn der Untersuchung (erhoben im Fragebogen A, mit der kleinen Kontrollgruppe von $n=16$) waren es im Alter 13,4 Jahre im Schnitt bei den Medienscouts, bei den Nicht-Medienscouts 13,0 bei 40% Mädchen und 60% Jungen bei den Medienscouts sowie 44% Mädchen und 56% Jungen bei den Nicht-Medienscouts. Im Fragebogen B1 war das Durchschnittsalter der Medienscouts ($n=20$) 13,7 Jahre, bei den Nicht-Medienscouts ($n=66$) 13,5 Jahre bei einem nahezu umgekehrten Geschlechterverhältnis von 60% Jungen zu 40% Mädchen (Medienscouts) und 36% Jungen und 64% Mädchen (Nicht-Medienscouts). Die Erhebungen C und B2 wurden mit den gleichen Gruppen durchgeführt, weshalb sich diese Verteilung fortsetzt²⁶⁷: 14,3 Jahre zu 14,5 Jahre im Fragebogen C bei 60% Jungen (40% Mädchen) bei den Medienscouts $n=20$ und 36% Jungen (64% Mädchen) in der Kontrollgruppe ($n=67$). Im zeitlich letzten Fragebogen B2 zum Ende des Untersuchungszeitraumes waren die Medienscouts ($n=20$) im Schnitt 14,9 Jahre alt und die Nicht-Medienscouts ($n=64$) 14,2 Jahre bei einem Verhältnis von Mädchen 40% und Jungen 60% (bei den Medienscouts) sowie 61% Mädchen und 39% Jungen (bei den Nicht-Medienscouts). Man kann festhalten, dass die hier untersuchten Gruppen altershomogen waren, aber ein etwa umgekehrtes Geschlechterverhältnis von 60 zu 40 hatten, bei 60% Jungen bei den Medienscouts.

Bei der Frage nach der Anzahl der Freunde sowie der Zugehörigkeit zu einer Clique, erhoben in Frage C.41, ergeben sich nur geringe Unterschiede zwischen Medienscouts ($n=20$) und den Nicht-Medienscouts ($n=67$). Hier sind beide Gruppen wie in der Altersverteilung sehr ähnlich.

Ein Vergleich der Frage A.11 bei den Medienscouts mit der JIM-Studie (mpfs 2012, vgl. Abb. unten) des gleichen Jahres ergibt, dass die Medienscouts-Haushalte ähnlich ausgestattet (bei Handy, Computer/Laptop, Internetzugang und Smartphone beispielsweise) oder noch besser ausgestattet waren²⁶⁸ (so z. B. bei den Spielekonsolen mit 90%) als für Deutschland repräsentativ erhoben. Zur Verdeutlichung die Grafiken der JIM-Studie:

²⁶⁷ Mit ganzen wenigen Ausnahmen durch Wiederholung der Klasse, Fehlen am Tag der Erhebung, Schulwechsel etc.

²⁶⁸ Wo dies angesichts von Werten von nahezu 100% möglich ist.



Die Quantität in der Mediennutzung ist bei den Medienscouts ($n=20$) vergleichbar auf sehr hohem Niveau wie in der Kontrollgruppe ($n=67$) im Fragebogen C (Frage C.26). In den drei Variablen „Fernsehen“, „Internet“ und „Handy“ gaben die Medienscouts eine tägliche oder mehrmals pro Woche-Nutzung an mit 95%, 95% und 85%, bei den Nicht-Medien-scouts waren es 96%, 100% und 91%. Die Qualität ist ebenfalls sehr ähnlich, so dass „E-Books“, „Tageszeitung“, „Zeitschriften / Magazine“, „Computer“ oder „Computer-/Konsolenspiele“ mit einer ähnlich hohen Frequenz bei Medienscouts und Nicht-Medien-scouts genutzt werden. Eine Ausnahme bilden „Bücher“, die von 55% der Medien-scouts täglich oder mehrmals pro Woche gelesen werden, von den Nicht-Medien-scouts zu 75%. Diese Werte korrelieren mit der JIM-Studie 2012 (s. Abb. oben), die ebenfalls sehr hohe Werte bei der Mediennutzung von Internet (91%), „Fernsehen (91%) und „Handy“ (91%) zeigte, geringe bei „Tageszeitung“, „Zeitschriften / Magazine“ und auch Bücher einen Wert von 41% als tägliche oder mehrmals pro Woche-Nutzung aufzeigen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Medienscouts in der Quantität und Qualität ihrer Mediennutzung typische Jugendliche sind und die Mediennutzung in einigen Beispielen auf sehr hohem Niveau vergleichbar mit der Kontrollgruppe und mit der repräsentativen JIM-Studie des gleichen Zeitraumes ist.

Mit C.6 und C.7 wurden die Freizeitaktivitäten beschrieben. Wie erwartet, war sowohl für die Medienscouts ($n=20$) als auch für die Nicht-Medien-scouts ($n=67$) die wichtigste Bezugsgruppe in der Freizeit die Freunde, hier als „Bester Freund / Beste Freundin“ (Die Medienscouts gaben zu 60% an, mit ihnen „häufig“ ihre Freizeit zu verbringen“, bei den Nicht-Medien-scouts waren es 57% oder als „Freunde (Clique“), mit 50% Medienscouts und 36% der Nicht-Medien-scouts als „häufig“. Dahinter rangieren mit deutlich geringeren Nennungen von 5 bis 15% die „Eltern“, „Geschwister“ und „Fester Freund / feste Freundin

(Partner)“. Interessant ist auch das Ergebnis der Variable „Alleine“, die immerhin 15% der Mediencouts „häufig“ nannten, 10% der Nicht-Mediencouts.

Drei Viertel der Mediencouts treiben regelmäßig (als Nennung von „häufig“ plus „manchmal“) Sport, bei den Nicht-Mediencouts sind es 84%. Die beliebteste Freizeit-Beschäftigung ist in beiden Gruppen das „Musik hören“ (mit 90% und 91%), gefolgt von zwei weiteren medialen Beschäftigungen: „Im Internet surfen“ (90% und 79%) und „Fernsehen / Video schauen“ (85% und 78%). Unbeliebt ist das „Lesen von Büchern / Zeitschriften / Zeitungen“ (45% und 57%) und „Kreatives am Computer machen (z.B. Bilder / Videos bearbeiten)“ (45% und 48%). Interessant sind zwei Beobachtungen zur Computernutzung und zum Computerspielen: Die zweckgebundene mediale Tätigkeit: „Am Computer arbeiten (Hausaufgaben bspw.)“ ist deutlich unbeliebter (70% und 54%) als das „Im Internet surfen“ (90% und 79%), womit deutlich wird, dass die Jugendlichen ihre Medien bezüglich „Genussfähigkeit“ und „Selektion/Kombination in der Mediennutzung“ (Groebe 2002b) sehr deutlich zu unterscheiden wissen. Beim „Computerspielen“ gibt es einen Unterschied zwischen den beiden Gruppen, die ansonsten eine ähnlich häufige Nutzung der angegebenen Medien hatten²⁶⁹. 70% der Mediencouts spielen „häufig“ oder „manchmal“ „Computerspiele (egal mit welchem Gerät)“, aber nur 33% der Nicht-Mediencouts. Dieser Unterschied ist darüber hinaus mit ($U(20,67)=457.5$, $p=.026$) statistisch signifikant.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Freizeitaktivitäten von Mediencouts und Nicht-Mediencouts in der Qualität und Quantität ähnlich sind. Die Peer-Group ist für sie das wichtigste, Sport ist ebenso beliebt wie mediale Tätigkeiten, allem voran das „Musik hören“, unbeliebt ist das „Lesen von Büchern“ und „Hausaufgaben“, auch wenn sie am Computer verrichtet werden (als Variable „Am Computer arbeiten“). Dennoch gibt es einen – signifikanten – Unterschied zwischen Mediencouts ($n=20$) und Nicht-Mediencouts ($n=57$): Mediencouts spielen häufiger Computerspiele als die Nicht-Mediencouts.

Dieser – ebenfalls signifikante ($(U(20,67)=341$, $p=.000)$) – Unterschied zwischen den beiden Gruppen setzt sich fort mit dem „Technik-Interesse“, erhoben in Frage C.10. Mediencouts sind deutlich (85% geben an „sehr“) technik-interessierter als die Nicht-Mediencouts (21%).

Dieser Unterschied ist bei dem (eher allgemeinen) „Themeninteresse“ in C.25 nicht so deutlich erkennbar. Hier ist die Tendenz bei den Mediencouts ($n=20$) und den Nicht-Mediencouts ($n=67$) ähnlich und besonders wichtig ist allen Jugendlichen das Thema

²⁶⁹ Dies ist übrigens kein Widerspruch zur Angabe des Themeninteresses in C.26, wo „Computerspiele“ ähnlich von Mediencouts und Nicht-Mediencouts eingestuft wurden. Hier wird die Häufigkeit der Beschäftigung abgefragt, nicht das Interesse am Thema.

„Liebe, Freundschaft“ (mit 85% Nennungen als „sehr interessant“ plus „interessant“ bei den Medienscouts, 84% bei den Nicht-Medienscouts), gefolgt von „Ausbildung und Beruf“ (80% und 76%) und „Musik“ (70% und 78%). Das geringste Interesse haben die Jugendlichen für „Wirtschaft“ (10% und 12%). Die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen in medialen Themen sind eher marginal, so „Computer“ (60% und 51%), „Handy“ (75% und 66%) oder „Computerspiele“ (35% und 30%). Etwas deutlicher ist der Unterschied im Themeninteresse an „Umweltschutz“, „Schule“ und „Sport“, das bei den Medienscouts deutlich geringer (15% für „Umweltschutz“, 33% bei „Schule“) ist als bei den Nicht-Medienscouts (33%, 63%) oder „Sport“ (50%, 67%). In den beiden letzten Variablen ist der Unterschied zwischen den Gruppen mit „Schule“ ($U(20,65)=442$, $p=.023$) und „Umweltschutz“ ($U(20,67)=472.5$, $p=.039$) statistisch signifikant.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass auf einem sehr hohen Niveau aller die Medienscouts technikaffiner sind als ihre Mitschülerinnen / Mitschüler. „Liebe / Freundschaft“ und nicht eine Form der Mediennutzung ist das wichtigste Thema aller befragter Jugendlicher. Es gibt zwar Unterschiede im Themeninteresse zwischen Medienscouts und Nicht-Medienscouts, aber auch viele Gemeinsamkeiten. Die Unterschiede betreffen keine Themen der Mediennutzung, sondern die Themen „Umweltschutz“, „Schule“ und „Sport“.

Der hohe Wert für Sport, den die Medienscouts in ihrer Freizeit treiben, lässt darauf schließen, dass die Mediennutzung nur einen Teil der Freizeitaktivitäten ausmacht und sie nicht dominiert. Darauf lässt auch schließen, dass für alle Jugendlichen Freunde die wichtigste Bezugsgruppe sind und das Thema "Liebe, Freundschaft" das wichtigste, allerdings gefolgt von Medien wie bspw. das Thema "Handy". Dabei werden Ergebnisse von Grgic und Holzmayer (Grgic & Holzmayer, 2012) gestützt, die zeigten, dass reale Begegnungen keineswegs an Bedeutung verloren haben.

In der Frage C.24 wurde verglichen, ob es Unterschiede in der Werte-Orientierung vor allem zu Aspekten der Peer-Education wie „Freundschaften“ und „Verantwortung für andere“ zwischen den Medienscouts ($n=20$) und Nicht-Medienscouts ($n=67$) gibt. Tatsächlich gibt dabei einen – geringen - Unterschied in der Einschätzung der Wichtigkeit. Während alle Jugendlichen „Freundschaften“ (beide Gruppen mit 100%) als „sehr wichtig“ oder „ziemlich wichtig“ einschätzen, wird „Verantwortung für andere“ von den Medienscouts mit 95% etwas wichtiger beurteilt als durch die Nicht-Medienscouts (81%). Auf sehr hohem Niveau ist allen Jugendlichen Freundschaft das wichtigste, Medienscouts sind etwas mehr davon überzeugt, es sei wichtig, anderen zu helfen.

Unten sind die Selbsteinschätzungen aller Dimensionen von Medienkompetenz nach Groben (2002b) jeweils einzeln verglichen, hier soll ein Gesamt-Blick auf die Unterschiede in

der Selbsteinschätzung in der Frage C.44 geworfen werden. In den Selbsteinschätzungen gibt es einige Unterschiede zwischen Medienscouts und Nicht-Medienscouts, so bei der Einschätzung, dass viele verschiedene Geräte und Software genutzt wird (Dimension Selektion / Kombination in der Mediennutzung), ein kritischer Mediennutzer zu sein (Kritikfähigkeit) und das Wissen über Hintergründe von Medien (Medienwissen). Hier schätzten sich die Medienscouts ($n=20$) um etwa 15% bis 30% kompetenter ein als die Nicht-Medienscouts ($n=67$). Die anderen Dimensionen werden von beiden Gruppen ähnlich eingeschätzt. Die Unterschiede in C.44 zwischen den Gruppen Medienscouts und Nicht-Medienscouts waren in den Variablen „Rahmenbedingungen“ (Dimension Medienwissen, ($U(20,66)=414$, $p=.007$)) und „Geräte und Software“ (Dimension Rezeptionsmuster, ($U(20,66)=462$, $p=.024$)) statistisch signifikant.

Die geringe Fallzahl der Stichprobe von 20 Medienscouts lässt – wie oben ausführlich diskutiert – nur vorsichtige Rückschlüsse zu. Doch man kann erkennen, dass die Medienscouts sich in vielen Bereichen zunächst nur wenig von den anderen Jugendlichen dieses Alters unterscheiden. Die Schülerinnen / Schüler der hier untersuchten Jahrgangsstufe konnten aus einem Angebot von Kursen den Kurs „Medienscouts“ wählen, was erklären kann, dass sie technikaffiner sind und eine etwas höhere Mediennutzung haben.

9.8.2 Medienwissen

Bemerkenswert ist ein statistisch signifikanter Unterschied im Medienwissen zwischen Medienscouts und Nicht-Medienscouts in der Frage A.4 und der Variablen „Ich bin in der Lage die richtigen Worte in die Suchmaschine einzugeben, um das zu finden, wonach ich suche.“ ($U(19,16)=94.5$, $p=.027$). Hier antworteten 90% der Medienscouts mit „stimme zu“ plus „stimme eher zu“, aber nur 69% der Nicht-Medienscouts. Darin lässt sich ein Muster erkennen, das für den weiteren Vergleich zwischen den beiden Gruppen typisch ist und sich wiederholt. Die Medienscouts zeigen vor allem in den Themen eine höhere Performanz, die Teil der Ausbildung waren. So war zum Zeitpunkt des Fragebogens A der kritische Umgang mit Internet-Quellen (als Quellenanalyse) und mit der Suchmaschine Google (inkl. richtiger Handhabung) Thema im Unterricht. Auch alle anderen Fähigkeiten, bei denen es um die Bewertung von Medien und ihren Inhalten ging, so „Vorurteile identifizieren zu können“ (65% der Medienscouts, 44% der Nicht-Medienscouts), „Ergebnistreffere beurteilen zu können“ (75% und 56%), „Vielzahl von Quellen nutzen zu können“ (60% und 44%) sowie „Informationen beurteilen zu können“ (65% und 56%) wurden von den Medienscouts besser eingeschätzt. Hier zeigte sich ein größeres Medienwissen (und eine

größere Kritikfähigkeit, da die Variablen beide Aspekte berühren) bei den Medienscouts im Vergleich mit den Nicht-Medienscouts.

Der Fragebogen B1 wurde als Re-Test als B2 nach etwa 15 Monaten mit den gleichen Gruppen der Medienscouts ($n=20$) und Nicht-Medienscouts ($n=66$ in B1 und $n=64$ in B2) wiederholt. Dadurch sind die Analysen und Vergleiche sowohl im Querschnitt als auch im Längsschnitt möglich. Besonderes Augenmerk verdient die Frage, ob die Medienscouts durch die Ausbildung und Tätigkeit als Peer-Multiplikator eine höhere Performanz in den Dimensionen zeigen als die Jugendlichen, die die gleiche Altersentwicklung machen, an der gleichen Schule unterrichtet werden, aber keine Ausbildung zu Medienscouts machen. Das Medienwissen wurde an konkreten Fragen in der Fragebatterie Bx.7-17 erhoben. Zum Zeitpunkt B1 beantworteten die Medienscouts acht der elf Fragen mit einer höheren Anzahl richtiger Antworten, davon sehr deutlich bei der Frage „Wie funktioniert Werbung bei Google“, die 81% der Medienscouts richtig beantworteten, aber nur 20% der Nicht-Medienscouts. Wie oben beschrieben, zeigt sich hier der direkte (und vom Verfasser erwartete) Zusammenhang zu Themen der Ausbildung. In allen anderen Fragen sind die Unterschiede der Antworten nicht so deutlich und schwanken zwischen 13% und 2%, übrigens auch bei den drei Antworten, die die Nicht-Medienscouts in größerer Anzahl richtig beantworteten. Es lässt sich kein klarer Trend des Medienwissens erkennen und es erscheint als Zufall, welche Frage die Jugendlichen richtig beantworten können. Trotzdem gibt es – mit Ausnahme der Google-Werbungs-Frage – einen Trend zwischen den Antworten und einige Antworten sind häufiger richtig beantwortet („Wer gründete Facebook?“ bspw., 75% der Medienscouts und 73% der Nicht-Medienscouts) als andere („Womit finanziert sich Wikipedia?“ 31% und 18%). Nach 15 Monaten in B2 hat sich dieses Bild gründlich gewandelt und die Medienscouts zeigen deutlich ein größeres Medienwissen. Alle Fragen werden von mindestens 55% der Medienscouts richtig beantwortet, die Facebook-Frage sogar von allen. In zwei Variablen sind die Nicht-Medienscouts noch geringfügig besser (Frage „Sind SMS geheim?“ 75% der Medienscouts richtig und 78% der Nicht-Medienscouts und „In einem Autorenn-Spiel finden sich nur sechs Marken. Warum?“ 60% und 67%), aber in allen anderen zeigen die Medienscouts ein besseres Medienwissen, zum Teil sehr deutlich mit Unterschieden von 50% (in der Frage „Wem gehört das Internet?“ 55% und 5%). Dennoch kann man erkennen, dass auch die Nicht-Medienscouts ihr Medienwissen erweitern und in den meisten der Fragen eine höhere Anzahl richtiger Antworten geben, aber weniger deutlich als die Medienscouts. Es zeigt sich, dass alle Jugendlichen ihr Medienwissen in diesen 15 Monaten erweitern konnten, die Medienscouts allerdings stärker als die Nicht-Medienscouts.

9.8.3 Medienspezifische Rezeptionsmuster

Zur Beschreibung der Dimension „Medienspezifische Rezeptionsmuster“ wurden mit A.15 ($N=36$) und C.15 ($N=87$) die Problemlösestrategien als Beobachtung der kognitiven Verarbeitungsschemata erhoben. Diese beiden Fragebögen hatten einen zeitlichen Abstand von etwa einem Jahr und erlauben einen Querschnitt zwischen den Gruppen Medienscouts ($n=20$) und Nicht-Medienscouts ($n=16$ in A und $n=67$ in C) und einen (zeitlichen) Längsschnitt. Die häufigste Form an ein „Computerproblem“ und/oder eine neue Software / Hardware zu gehen, besteht für alle Jugendlichen in: „Ich probiere die verschiedenen Funktionen aus, ohne dass ich die Gebrauchsanweisung in die Hand nehme“. Hier unterscheiden sich die Medienscouts (90% sagen „trifft voll und ganz zu“ plus „trifft eher zu“) kaum von den Nicht-Medienscouts (81%). Auf den ersten Blick ungewöhnlich ist der Unterschied in der Variablen „Ich lasse mir das Gerät von anderen erklären.“ (Medienscouts 35%, Nicht-Medienscouts 50%). Hier könnte man erwarten, dass Jugendliche in der Peer-Multiplikatoren-Ausbildung eine höhere Affinität zur gegenseitigen Hilfe haben. Dieser Unterschied kann unter Umständen damit erklärt werden, dass die Medienscouts ihr Rollenverständnis als „Experten“ einnehmen, wie es in der Begründung für die Entscheidung ein Medienscout zu werden²⁷⁰ deutlich wird. Somit ist es für einen Medienscout selbstverständlich anderen zu helfen, aber weniger selbst Hilfe zu benötigen und andere zu fragen (fragen zu müssen). Allen Jugendlichen gleich ist, dass die Nicht-Benutzung eines Gerätes bei auftretenden Problemen keine Option darstellt (90% und 88% lehnen dies ab mit „trifft überhaupt nicht zu“ plus „trifft eher nicht zu“).

Das „Ausprobieren ohne Gebrauchsanweisung“ ist auch im Re-Test des Fragebogens C die häufigste Antwort (75% und 77%). Die Variable „Ich lasse mir das Gerät von anderen erklären“ erhält wiederum eine geringere Zustimmung (45% und 42%), auch wenn jetzt der Unterschied zwischen den beiden Gruppen nur noch marginal ist. Es scheint, als hätte das Jahr an Ausbildung / Tätigkeit als Peer-Multiplikator hier eine – geringe - Änderung in der Haltung zu dieser Möglichkeit der Problemlösung bewirkt. Angesichts der kleinen Zahl (10% mehr Nennungen) und der Anzahl von 20 Medienscouts sind dies konkret zwei Personen, die jetzt anderer Meinung sind und sich helfen lassen wollen. Die Tendenz aller Antworten ändert sich zwischen A und C nicht, nach wie vor ist das Ausprobieren als „trial and error“ die beliebteste Strategie und die Nicht-Benutzung keine Option. Man kann hier bei den Medienspezifischen Rezeptionsmustern im Umgang mit Computerproblemen von relativ stabilen Mustern sprechen, vor allem in einer Strategie des Ausprobierens und weniger in einer systematischen Vorgehensweise. D.h. mögliche Auswirkungen einer Alters-

²⁷⁰ S. u. Kapitel „Selbsteinschätzung als Medienscout“

entwicklung der Jugendlichen von A (Durchschnittsalter 13,2 Jahre) nach C (Durchschnittsalter 14,3 Jahre) sind nicht erkennbar, auch kaum Auswirkungen der Ausbildung / Tätigkeit als Peer-Multiplikator.

Die Fragen in A.17 stammen aus der COMA-Erhebung (Richter, Naumann, & Horz, 2010) und wurden hier zur Beschreibung der technologisch-instrumentellen Fertigkeiten und der angebotsadäquaten Erwartungen (vgl. Groeben, 2002b) bei den Jugendlichen verwendet. Die Unterschiede zwischen den Medienscouts ($n=20$) und Nicht-Medienscouts ($n=16$) sind auch hier gering. Die Aussage "Wenn möglich, vermeide ich das Arbeiten am Computer" verneinten ("stimme nicht zu" plus "stimme eher nicht zu") 70% der Medienscouts und 81% der Nicht-Medienscouts. Wie auch durch die Variable "Das Arbeiten am Computer bereitet mir Unbehagen" (80% und 81% Ablehnung) zeigen die Jugendlichen ihre Erwartungen an der Computernutzung, etwa als Bestätigung, dass das Arbeiten am Computer sinnvoll ist und Spaß macht. Ihre Einschätzung der eigenen technologisch-instrumentellen Fertigkeiten zeigen die Medienscouts und Nicht-Medienscouts mit den Angaben zur Frage "Ich habe das Gefühl, dass ich meinen Computer im Griff habe" und "Im Umgang mit Computern fühle ich mich sicher", die beide eine hohe Zustimmung durch beide Gruppen Medienscouts und Nicht-Medienscouts erhalten (95% und 81% bzw. 85% und 69%). In diesen beiden Beispielen der Medienspezifischen Rezeptionsmuster zeigen - auf sehr hohem Niveau - die Medienscouts eine etwas höhere Performanz.

Die technologisch-instrumentellen Fertigkeiten wurden an konkreten Beispielen mit den Fragen B1.36-44 und B2.36-44 erhoben. Der Querschnitt von B1 zwischen den Medienscouts ($n=20$) und Nicht-Medienscouts ($n=66$) zeigt - mit wenigen Ausnahmen - Unterschiede in der Fähigkeit definierter Anwendungen, so z. B. bei "Facebook", das 65% der Medienscouts sicher beherrschen (Angabe von "professionell" plus "fortgeschritten"), aber nur 45% der Nicht-Medienscouts. Ähnlich bei den mit ($U(20,66)=450$, $p=.028$) statistisch signifikanten Unterschieden der Variablen "YouTube-Uploads" (70% und 38%) oder "Installation von Anti-Viren-Software" (65% und 39%). Ähnliche Fähigkeiten finden sich in der Standard-Software "Word" (90% und 79%) und "Xing", das kaum einer der Jugendlichen kennt (5% und 5%). Insgesamt ist zu erkennen, dass die Medienscouts zum Zeitpunkt des Fragebogens B1 eine höhere Performanz in den Medienspezifischen Rezeptionsmustern zeigen.

Die bei einigen Anwendungen ohnehin schon großen Fähigkeiten in B1 wurden - mit vier Ausnahmen - nach B2 bei den Medienscouts ($n=20$) deutlich gesteigert und bei den Nicht-Medienscouts ($n=64$) wurden sie nur geringfügig besser. Die vier Ausnahmen bestehen aus Anwendungen, die nicht Teil der Ausbildung der Medienscouts sind, so "Video-Recorder

mit Festplatte", "Handy-MMS (nicht SMS)", "Windows-Updates" und "Installation von Anti-Viren-Software". Diejenigen medialen Anwendungen, die in der Ausbildung thematisiert wurden, wie "schülerVZ" (100% der Mediencouts nannten sich "professionell" oder "fortgeschritten"), "Facebook" (85%), "Word" (100%) und "YouTube-Uploads" (90%) haben durchweg größere Fähigkeiten als in B1. Bei den Nicht-Mediencouts ist dies anders. Auch sie können ihre Fähigkeiten steigern, allerdings deutlich weniger, so z.B. "Facebook", das von den Nicht-Mediencouts in B1 ($n=66$) zu 45% als "professionell" oder "fortgeschritten" bewertet wurde und in B2 ($n=64$) mit 56% oder "schülerVZ" (B1: 52% und B2: 61%) oder "Word" (B1: 79% und B2: 88%). Die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen waren in fünf der neun Beispiele in B2 statistisch signifikant: in den Variablen "YouTube-Fähigkeiten" (wie in B1) ($U(20,64)=310$, $p=.000$), „Fähigkeit Videorecorder“ ($U(20,64)=432$, $p=.024$), „Fähigkeit Anti-Viren-Software“ ($U(20,64)=455.5$, $p=.045$), „Fähigkeit Facebook“ ($U(20,64)=452$, $p=.039$) und „Fähigkeit schülerVZ“ ($U(20,64)=433$, $p=.023$).

An diesen Beispielen sind deutlich die Effekte der Ausbildung / Tätigkeit als Peer-Multiplikator zu erkennen. Die Fähigkeiten der Mediencouts sind im zeitlichen Längsschnitt und am Ende der Ausbildung besser als 15 Monate zuvor. Auch die Nicht-Mediencouts konnten sich verbessern, allerdings nicht so stark wie die Mediencouts. Besonders deutlich sind die Verbesserungen bei den Inhalten der Ausbildung, wie z. B. "Facebook", "schülerVZ" oder "Word".

In ähnlicher Weise wurden die technologisch-instrumentellen Fertigkeiten an praktischen Beispielen in der Fragebatterie Bx.45-56 erhoben, die – anders als Bx.36-44 – nicht einzelne Anwendungen zur Frage hatten, sondern Aufgaben, die mit Hilfe digitaler Medien bearbeitet werden sollen und auf einzelne Fähigkeiten zielten wie die Beschreibung von Geo-Daten, Rechenaufgaben, Audio- / Bildbearbeitung, Recherche, Textverarbeitung, Systemeinstellungen und sicherheitsrelevante Fragen. Mindestens 60% der Mediencouts ($n=20$) beherrschen alle aufgeführten Beispiele mit der Einschätzung „sehr gut“ oder „gut“, vier der zwölf Beispiele mit einer Quote von 90%. Diese durchweg hohen Werte im Sinne der technologisch-instrumentellen Fertigkeiten werden von Nicht-Mediencouts ($n=66$) nur in einem Falle, der Textverarbeitung („Schreibe den Buchstaben A in Word so groß, dass er eine Seite füllt“) übertroffen (mit 92% als „sehr gut“ oder „gut“), in allen anderen haben die Nicht-Mediencouts eine schlechtere Quote. Dabei sind die Tendenzen zwischen den Antworten ähnlich, d.h. die Fragen, die bei den Mediencouts besser beantwortet wurden, wurden bei den Nicht-Mediencouts ebenfalls besser beantwortet. Den schlechtesten Wert erhält die Aufgabe „Überprüfe, ob automatische Windows-Updates eingeschaltet sind“,

sowohl bei den Medienscouts (60% mit „sehr gut“ plus „gut“) als auch bei den Nicht-Medienscouts (39%). In drei Beispielen unterschieden sich die Gruppen Medienscouts und Nicht-Medienscouts signifikant: In den Variablen "Virenschutz" ($U(20,66)=444$, $p=.023$), "Windows" ($U(20,66)=469$, $p=.046$) und "YouTube-mp3" ($U(20,66)=447.5$, $p=.024$).

Nach 15 Monaten in B2 erreichen die Medienscouts – mit einer Ausnahme beim „Windows-Update“, das thematisch nicht Teil der Ausbildung war – höhere Werte als in B1. So beherrschten 100% der Medienscouts sechs der zwölf Beispiele „sehr gut“ oder „gut“ und zeigten deutlich eine Performanzentwicklung in der Dimension „Medienspezifische Rezeptionsmuster“. Anders die Nicht-Medienscouts. Wie oben beschrieben, ist zu erkennen, dass auch hier eine Ausweitung der Fertigkeiten zu erkennen ist, aber erneut geringer als bei den Medienscouts. Die größte Verbesserung erfährt die Anwendung von Geo-Daten „Zeige am Computer, wo du wohnst“, dies konnten in B1 71% der Nicht-Medienscouts „sehr gut“ oder „gut“, nach 15 Monaten in B2 konnte es 92%. Zum Vergleich: Bei den Medienscouts betrug die Steigerung von 90% auf 100%. Die Gruppen Medienscouts und Nicht-Medienscouts unterscheiden sich in den Variablen „Word 2cm“ ($U(20,64) 443.5$, $p=.027$), "Pinnwand" ($U(20,64)=277.5$, $p=.000$) und "Geodaten" ($U(20,64)=485.5$, $p=.037$) statistisch signifikant.

Bemerkenswert ist eine andere Beobachtung, die sich ebenfalls als Muster ständig wiederholt. Einmal erworbene instrumentell-technologische Fertigkeiten sind nicht in jedem Fall auf Dauer erlernt. In zwei Fällen („Internet-Adresse“ und „Seitenränder in Word“) zeigten die Nicht-Medienscouts schlechtere Werte von B1 nach B2 von mehr als zehn Prozent an Zustimmung als „sehr gut“ oder „gut“. Als Konsequenz bedeutet dies, dass auch die technologisch-instrumentellen Fertigkeiten ständiger Übung und Wiederholung bedürfen, um sicher erlernt zu werden²⁷¹.

Zusammenfassend zeigt sich auch in diesem Beispiel Bx45-56, dass eine gesteigerte Performanzentwicklung in der Dimension Medienspezifische Rezeptionsmuster zu beobachten ist, bei den Medienscouts stärker als bei den Nicht-Medienscouts.

Etwa zur Halbzeit der Untersuchung wurden die technologisch-instrumentellen Fertigkeiten mit dem Fragebogen C und den Fragen C.20 und C.21 für die Medien „Computer“ und „Handy“ abgefragt. Das Ergebnis ist das gleiche wie oben mehrfach beschrieben. Die Kenntnisse zu den einzelnen Beispielen folgen auf den ersten Blick keinem festen Muster, es scheint zufällig, über welche Fertigkeiten der einzelne Jugendliche verfügt. So können 85% der Medienscouts ($n=20$) und ebenso viele Nicht-Medienscouts ($n=67$) „Software / Apps herunterladen“, aber nur 30% bzw. 24% einen „Arbeitsspeicher erweitern“. Ordnet

²⁷¹ Man möchte als Lehrer von einer lerntheoretischen Binsenwahrheit sprechen.

man diese Fähigkeiten nach einer vermuteten alltäglichen Mediennutzung so wird schnell deutlich, dass die Fertigkeiten, die im Alltag der Jugendlichen benötigt werden, sicher beherrscht werden, die anderen nicht. Hier können die Jugendlichen in der Mehrheit „Software installieren“ (85% der Medienscouts, 66% der Nicht-Medienscouts), „W-LAN-Zugang einrichten“ (80% und 61%) oder auch „Zusatzgeräte installieren“ (85% und 55%), sie beherrschen aber weniger „Festplatte aufteilen“ (40% und 21%), „Arbeitsspeicher erweitern (30% und 24%) oder „Hardware einbauen“ (30% und 21%). Dies erklärt auch die fast durchweg höheren Fertigkeiten in C.21, dem Beispiel „Technologisch-instrumentelle Fertigkeiten: Handy“. Mit zwei Ausnahmen („Rufton komponieren“ (32% der Medienscouts und 43% der Nicht-Medienscouts) und „Rufton kaufen“ (26% und 11%)) beherrschen die Jugendlichen die Fertigkeiten der Handynutzung, die sie im Alltag benötigen, wie „Apps herunterladen und installieren“ (95% und 80%), „Musik überspielen“ (89% und 92%), „Pincode verändern“ (95% und 71%), „Bluetooth zeitweise abschalten“ (95% und 92%) u.a. In fast allen Fällen verfügen mehr Medienscouts über die Fertigkeiten der Computer- und Handy-Nutzung als Nicht-Medienscouts. In zwei Fällen sind die Unterschiede statistisch signifikant: in den Variablen (Computer) Software installiert (χ^2 (1, $N=87$)=3.92, $p=.047$) und Zusatzgeräte installiert (Drucker, Scanner o.ä.) (χ^2 (1, $N=87$)=7.45, $p=.006$).

Zwischen den Medienscouts und Nicht-Medienscouts gibt es Unterschiede in den Medienspezifischen Rezeptionsmuster. Bei genauerer Betrachtung kann man erkennen, dass es Unterschiede dort gibt, wo Themen explizit im Unterricht behandelt wurden. Wie auch schon in der Dimension Medienwissen glaubt der Verfasser hier Effekte der Ausbildung zu erkennen, weil es immer genau in diesen Fällen bessere Ergebnisse der Medienscouts im Vergleich zur Kontrollgruppe gibt. Aber auch bei den Nicht-Medienscouts gibt es eine Steigerung der Medienkompetenz in dieser Dimension. Somit kann man erkennen, dass sich die z.B. technologisch-instrumentellen Fertigkeiten bei Jugendlichen entwickeln, unabhängig von einer speziellen Ausbildung²⁷². Hier kann ein informelles Lernen im Sinne von Tully (Tully, 2004) unterstellt werden, der schon 2004 die Frage nach veränderten Prozessen im Erwerb von Medienkompetenz stellte.

9.8.4 Medienbezogene Genussfähigkeit

Im Vergleich der Selbsteinschätzung der Medienbezogenen Genussfähigkeit (Bx108-110) kann man im Querschnitt zwischen den Medienscouts ($n=20$) und den Nicht-Medienscouts ($n=66$ in B1 und $n=64$) und im Längsschnitt der Fragebögen B1 als auch etwa 15 Monate

²⁷² Dort allerdings besser.

später im Fragebogen B2 einige, geringe, Unterschiede erkennen. Auf einer Skala von 0 bis 10 geben sich die Jugendlichen im Durchschnitt eine Selbst-Einschätzung für die Frage, wie gerne sie ein Medium benutzen für "Handy", "YouTube" und "Facebook" von 6,4 bis 7,5 in B1 und von 7,3 bis 8,4 in B2. Darin ist zu erkennen, dass alle Werte gesteigert werden, sich die Jugendlichen demnach eine deutlich artikulierte Lust an der Nutzung von Handy, YouTube und Facebook bescheinigen, die im Verlauf des Untersuchungszeitraumes noch etwas größer wurde. Dabei benutzen die Medienscouts ihr Handy und YouTube etwas "genussvoller" als die Nicht-Medienscouts, bei Facebook sind es die Nicht-Medienscouts. Hier ist erkennbar, dass alle Jugendlichen die genannten Beispiele medialer Anwendungen sehr gerne benutzen und dies von B1 nach B2 noch etwas verstärkt wurde. Deutlicher wird die Entwicklung von B1 nach B2 mit den Fragen B1.111-113 und B2.111-113. Abgefragt wurde die Fähigkeit die medienbezogene Genussfähigkeit als Nutzungsmotive drei Gruppen ("Freund / Freundin", "Mutter / Vater" und "Oma / Opa") erklären zu können. Wie erwartet ist dies entlang des Altersunterschiedes bei der Peer-Group als "Freund / Freundin" durch beide Gruppen Medienscouts ($n=20$) und Nicht-Medienscouts ($n=66$ in B1 und $n=64$ in B2) am einfachsten möglich (auf einer Skala 0 bis 10 mit einer Einschätzung von 7,2 bis 8,3) und bei den Großeltern am schwierigsten (mit Werten von 3,0 bis 5,5). Interessant ist hier die Entwicklung, die die Medienscouts in den 15 Monaten nehmen. Während sich die Einschätzung von B1 nach B2 bei den Nicht-Medienscouts nur wenig ändert (Freunde von 7,3 nach 7,2, Eltern bleibt bei 4,8 und Großeltern von 3,4 nach 3,8), nennen die Medienscouts deutlich bessere Einschätzungen der Fähigkeit ihre Nutzungsmotive erklären zu können, bei Freunden von 7,6 auf 8,3, Eltern von 4,1 nach 5,8 und Großeltern von 3,0 nach 5,5. Hier zeigen sich die Effekte der Ausbildung zu Medienscouts, deren Peer-Tätigkeit zum großen Teil in der Kommunikation über Medien besteht. Unterstellt man, dass eine Medienbezogene Genussfähigkeit über eine reflektierte Genussfähigkeit sichtbar werden kann, können die Medienscouts diese Fähigkeit im Untersuchungszeitraum steigern.

Die Frage C.13 berührt sowohl die Medienbezogene Genussfähigkeit als auch eine Selektion / Kombination der Mediennutzung. Die Jugendlichen gaben an, welche Medien sie für bestimmte Zwecke nutzen. Daran ist zum einen zu erkennen, dass "Computer / Internet" als Auswahl nicht immer das wichtigste Medium ist, sondern sehr gezielt ausgewählt wird. So ist auch "Fernsehen" häufig genannt, bei den Motiven "wenn ich alleine sein möchte", "wenn ich abschalten möchte" und "ich mich langweile" oder „Kino“ als Mediennutzungsform „wenn ich gemeinsam mit Freunden etwas machen möchte“. Dies ist bei den Medienscouts und ($n=20$) und bei den Nicht-Medienscouts ($n=67$) in der Tendenz gleich. Anders

ausgedrückt: Die Jugendlichen beider Gruppen wählen die Medien zweckgebunden aus. Eine Genussfähigkeit wird darin ebenfalls deutlich, denn eine gezielte Medienauswahl für bestimmte Situationen / Zwecke setzt eine Reflexion darüber voraus. Die Jugendlichen wissen, mit welchem Medium sie den größten "Genuss" in diesen Situationen / für diesen Zweck erreichen können. Hierin unterscheiden sich die Medienscouts und die Nicht-Medienscouts in C.13 nicht.

Die nahezu parallele Entwicklung in der Genussfähigkeit bei Medienscouts und Nicht-Medienscouts lässt auf eine - evtl. altersbedingte - Entwicklung schließen, die unabhängig von der Medienscouts-Ausbildung bzw. die Tätigkeit als Medienscout verläuft. Hier findet sich – wie oben - wiederum ein Hinweis auf deutliche Persönlichkeitsmerkmale, die nicht mehr in der Entwicklung (vgl. Hurrelmann & Quenzel, 2012) begriffen sind.

9.8.5 Medienbezogene Kritikfähigkeit

Mit der Fragebatterie A.4 wurde zu Beginn die Medienbezogene Kritikfähigkeit erhoben und mit C.39 etwa zur Mitte des Untersuchungszeitraumes wiederholt. Im Fragebogen A bei den Medienscouts $n=20$ und der Kontrollgruppe $n=16$, im Fragebogen C bei den Medienscouts und der größeren Kontrollgruppe $n=67$. Der Vergleich aller Daten zeigt ein uneinheitliches Bild, denn zu Beginn schätzen die Medienscouts ihre Fähigkeiten „Vorurteile oder Fehler in Medien identifizieren“ (65% als „stimme zu“ plus „stimme eher zu“), „Ergebnistreffer beurteilen“ (75%), „unterschiedliche Quellen“ (60%) und „Informationen beurteilen“ (65%) durchweg höher ein als die Nicht-Medienscouts (44%, 56%, 44% und 56%). D.h. zu Beginn der Ausbildung sehen sich die Medienscouts deutlich kritikfähiger als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler. Im Re-Test von C.39 bleiben die Zustimmungsräte etwa gleich oder sinken sogar (50%, 80%, 60% und 60%). Konkret bedeutet es, dass die Medienscouts nach etwa einem Jahr Ausbildung nicht mehr so häufig davon überzeugt sind, die Fehler auf Webseiten, wie z.B. Rassismus, finden zu können. Dies widerspricht auf den ersten Blick den Beobachtungen der anderen Dimensionen von Medienkompetenz, bei denen es deutliche Effekte der Ausbildung gibt und sich die Fähigkeiten überall dort steigern, wo diese Themen / Inhalte in der Ausbildung behandelt wurden. Auf den zweiten Blick könnte man genau dies als Indiz für eine gesteigerte Kritikfähigkeit interpretieren. Die Medienscouts haben u. U. in der Ausbildung gelernt, wie schwierig diese Inhaltsanalyse von Quellen aus dem Internet ist und sind gegenüber ihren Fähigkeiten dazu skeptischer geworden. Die Ergebnisse der Nicht-Medienscouts in C.39 verändern sich – mit einer Ausnahme („Informationen beurteilen“) – gegenüber A.4 deutlich, so bei „Vorurteile identifizieren“ von 44% auf 69%, bei „Ergebnistreffer beurteilen“ von 56% auf 87%, bei „un-

terschiedliche Quellen“ von 44% auf 57% und bei „Informationen beurteilen“ von 56% auf 58%. Die Nicht-Medienscouts schätzen sich also ein Jahr später in ihrer Medienbezogenen Kritikfähigkeit besser ein als zuvor. Hier könnten die unterschiedlichen Gruppen von A und C eine Rolle gespielt haben. In A war die Kontrollgruppe eine Teilmenge der späteren Kontrollgruppe in C und sehr viel kleiner ($n=16$ gegenüber $n=67$) und bestand zudem aus den Schülerinnen / Schülern, die bewusst keinen Wahlpflichtkurs mit Medienbezug gewählt hatten. So ist zu vermuten, dass die Einschätzung der eigenen Medienbezogenen Kritikfähigkeit insgesamt bei allen Schülerinnen und Schülern hoch war, sich in der Kontrollgruppe in A nicht deutlich zeigte, die Medienscouts aber im Laufe der Ausbildung skeptischer, bezüglich ihrer Fähigkeiten Fehler erkennen oder Quellen analysieren zu können, wurden.

Im Fragebogen B1 und in der Wiederholung in B2 wurden mit Bx.62-72 elf Beispiele zur Beurteilung durch die Jugendlichen gestellt. Darin wurde deutlich, ob eine Person die Frage mit „richtig“ oder „falsch“ beantworten kann, im Sinne der Fähigkeit mediale Angebote zu durchschauen, kritisch zu hinterfragen und sich nicht von ihnen überwältigen zu lassen. Die Beispiele waren wie immer in der Untersuchung aus der Lebenswelt der Jugendlichen und / oder dem Schulalltag, hatten aber nicht alle einen Bezug zur Ausbildung als Medienscouts. In B1 beantworteten in neun der elf Beispiele mehr Medienscouts die Fragen richtig als die Nicht-Medienscouts. Bei den Fragen, in denen die Nicht-Medienscouts besser sind, liegen die Quoten nur geringfügig höher (so bei „Höhe des Eiffelturms 1“ 89% der Medienscouts und 92% der Nicht-Medienscouts und „Quellenanalyse“ 81% und 85%). Außerdem ist – wieder einmal – zu sehen, dass die Fähigkeit diese medialen Beispiele zu durchschauen eher zufällig zu sein scheint. Welche Antworten in der Mehrheit richtig beantwortet werden, folgt keinem klaren Muster. Die beiden schlechtesten Werte betreffen die Einschätzung einer notwendigen Geschlechterneutralität („Mädchen-Seite“, von den Medienscouts zu 45% richtig beantwortet, von den Nicht-Medienscouts zu 32%) und die Werbeabsichten hinter Firmen-Auftritten auf Facebook zu durchschauen („Firmen-Facebook-Seite“ 40% und 32%). Sehr hohe Zustimmung erhalten das Beispiel hinter die Absichten von gefährlichen Internet-Diskussionsforen zum Thema Bulimie (Bulimia nervosa) und Anorexie (Anorexia nervosa) schauen zu können („Abnehm-Forum“ 100% und 85%) sowie unseriöse E-Mails mit Betrugsabsichten erkennen zu können („Phishing“ 97% und 90%). Hier kann – ebenfalls wieder einmal – vermutet werden, dass der Alltagsbezug die entscheidende Rolle spielt. Alle Jugendlichen zeigen eine hohe Kritikfähigkeit in den Beispielen medialer Angebote, die aus ihrem (Medien-) Alltag stammen. In B2, nach 15 Monaten Ausbildung / Tätigkeit als Peer-Multiplikator, zeigen deutlich mehr Medienscouts

richtige Antworten. Sieben der elf Beispiele werden von 89% und mehr richtig beantwortet und nur zwei von einer Minderheit („Mädchen-Seite“ von 44% und „Firmen-Facebook-Seite“ von ebenfalls 44%). Hier werden die Effekte der Medienscouts-Ausbildung und ihre Tätigkeit im Peer-Education-Ansatz deutlich, sie konnten ihre Medienbezogene Kritikfähigkeit²⁷³ deutlich verbessern. Interessant und eine Bestätigung der Beobachtung ist die Anzahl der richtigen Nennungen durch die Nicht-Medienscouts ($n=64$) in B2. Sie verändern sich kaum, so dass hier nicht von einer Verbesserung der Medienbezogenen Kritikfähigkeit gesprochen werden kann. Allerdings, nicht zu vergessen, bei einigen Beispielen auf sehr hohem Niveau von oft über 75% richtiger Antworten.

Die Kritikfähigkeit wurde auch mit der Frage C.27 erhoben. Die Schülerinnen und Schüler sollten die Quelle nennen, der sie bei widersprüchlicher Berichterstattung am ehesten vertrauen würden. Hier ist ein deutlicher Unterschied zwischen Medienscouts ($n=20$) und Nicht-Medienscouts ($n=67$) interessant. Die Angaben von „Radio“ (16% der Medienscouts, 17% der Nicht-Medienscouts) sind ähnlich hoch, für „Fernsehen“ (32% und 25%) vergleichbar hoch, variieren jedoch bei „Internet“ (32% und 11%) und „Tageszeitung“ (21% und 46%) deutlich. Anders ausgedrückt: Die Medienscouts glauben Internet-Quellen mehr als einer Tageszeitung, in der Kontrollgruppe ist dies umgekehrt. Ohne auf eine theoretische Erörterung der Glaubwürdigkeit von Tageszeitungen eingehen zu wollen, könnte man hier von einer fehlenden Kritikfähigkeit der Medienscouts sprechen. Der Verfasser hatte hier eine deutlich kritischere Distanz zu Internet-Quellen erwartet. Dieses Ergebnis steht im Widerspruch zu den Beobachtungen, dass die Medienscouts ihre Kritikfähigkeit steigern konnten.

9.8.6 Selektion / Kombination der Mediennutzung

Mit A.13 und A.14 wurde rein quantitativ erhoben, welche Internet-Angebote die Medienscouts ($n=20$) und die Kontrollgruppe ($n=16$) nutzen. Beide Gruppen unterscheiden sich geringfügig in der Selektion / Kombination ihrer Mediennutzung. Besonders deutlich sind die Unterschiede in den Variablen „In Datenbank suchen“ (vier Medienscouts = 20% sagen hier „nie“ und zehn Nicht-Medienscouts = 63% als „nie“), in „Websites erstellen“ (25% und 44%) oder „Upload / Download“ (15% und 38%). Übereinstimmung gibt es bei „Informationen suchen“ (0% und 0%) „Videos anschauen“ (0% und 6%). Bei allen quanti-

²⁷³ Es sei nochmals erwähnt, dass selbstverständlich alle Beispiele auch „Medienwissen“ beinhalten, ohne das eine Kritikfähigkeit nicht möglich wäre.

tativen Unterschieden²⁷⁴ ist doch erkennbar, dass alle Jugendlichen eine große Bandbreite möglicher Internet-Nutzungen haben, bei deutlichen Präferenzen für „Informationssuche“, „Unterhaltung“ (Videos anschauen) und „Kommunikation“ (Chatten). Die Gruppen Medienscouts und Nicht-Medienscouts unterscheiden sich zudem statistisch signifikant in den Variablen „Chatten“ ($U(20,15)=74.5$, $p=.009$), „Webseiten erstellen“ ($U(20,15)=105$, $p=.022$) und „Soziale Netzwerke pflegen“ ($U(20,15)=92$, $p=.045$).

Noch deutlicher werden die Unterschiede zwischen den Medienscouts und der Kontrollgruppe im Fragebogen A bei der Auswertung der zeitlichen Dimensionen ausgewählter Internet-Angebote. Auch wenn diese Selbst-Auskünfte sicherlich fehlerbehaftet sind, so kann man als Trend doch feststellen, dass die Medienscouts ein längere Zeit pro Woche mit YouTube und vor allem in den Sozialen Netzwerken (MySpace, schülerVZ), dies mit $U(20,14)=84.5$, $p=.049$ statistisch signifikant, verbringen. Der Wert für Twitter in der Darstellung von A.14 rührt im Prinzip von einer Schülerin, die den Kurznachrichten-Dienst intensiv nutzt.

Mit drei Fragen als Bx.18-21 wurde ein genauerer Blick auf die Fähigkeit der Schülerinnen / Schüler zur Selektion / Kombination in ihrer Mediennutzung geworfen. Auf den ersten Blick sieht es so aus, als wüssten die allermeisten der Jugendlichen in B1 jeweils Quellen für „Nachrichten“ (60% der Medienscouts ($n=20$) geben mindestens eine richtig an, 58% der Nicht-Medienscouts ($n=66$), dies ist zwischen den Gruppen statistisch signifikant ($\chi^2(1, N=71)=4.04$, $p=.044$)), „Unterhaltung“ (90% und 86%), „Kommunikation“ (90% und 83%) sowie „Referate“ (95% und 71%) anzugeben. Somit zeigen sie hier eine große Performanz in der Selektion / Kombination von Medien. Sie wissen, welche Quellen sie für welche Zwecke auszuwählen haben. In der Auswertung fiel jedoch auf, dass drei Angebote immer wieder genannt wurden: „YouTube“ bei „Unterhaltung“, „Facebook“ bei „Kommunikation“ und „Wikipedia“ bei „Referate“. Die Auswertung dieser drei Angebote zeigte, dass rund drei Viertel aller Jugendlichen ausschließlich diese drei Angebote nannten, also keineswegs eine große Bandbreite möglicher Quellen für verschiedene Zwecke nennen. Im Re-Test nach 15 Monaten zeigte sich in der ersten Betrachtung eine deutliche Verbesserung bei den Medienscouts, die zu 100% für jeden der Zwecke mindestens eine richtige Quelle nennen konnten. Auch bei den Nicht-Medienscouts gab es mehr richtige Nennungen, allerdings weniger als bei den Medienscouts. Wie oben bereits mehrfach beschrieben,

²⁷⁴ Für den Verfasser zudem sehr überraschend war die Ablehnung durch rund eines Viertels der Jugendlichen (fünf Medienscouts und sieben Nicht-Medienscouts) des E-Mailings als „nie“. Dies ist ein deutlicher Hinweis auf die Dynamik von „Medienkompetenz“ mit ständig veränderten Anforderungen, die oft einhergehen mit technologischen Veränderungen.

zeigt sich auch hier der Effekt der Ausbildung in einer Verbesserung der Fähigkeit zur Selektion / Kombination der Mediennutzung, hier am Beispiel der Auswahl von Internet-Quellen für definierte Zwecke. Parallel zu den häufigeren richtigen Nennungen steigt die Anzahl der Nennung von „YouTube“, „Facebook“ und „Wikipedia“, die wie in B1 von mindestens drei Vierteln aller Jugendlichen genannt wurde, von den Medienscouts gar zu 90% („YouTube“) oder 95% („Facebook“ und „Wikipedia“). Unter der Diskussion dieser Dimension oben wurden bereits Überlegungen dazu angestellt, die zwei Erklärungen haben: Entweder kennen die Jugendlichen wirklich keine anderen Quellen („was auf eine geringe Fähigkeit in dieser Dimension schließen lassen würde) oder sie benötigen keine andere. Kurz gesagt: Entweder können sie keine anderen Quellen nennen oder sie wollen keine anderen nennen. Die Art der Befragung als Text-Antwort im schulischen Rahmen legt zweite Erklärung nahe. Die Schülerinnen und Schüler sind es bspw. in Klassenarbeiten gewohnt „effizient“ zu arbeiten und die naheliegende, einfachste, schnellste, aber richtige Antwort anzugeben.

Die Selektion / Kombination ihrer Mediennutzung sollten die Jugendlichen an Beispielen für bestimmte Tageszeiten nennen. Dazu wurde in fünf Beispielen (als Bx.57-61) eine Uhrzeit und Wochentag genannt und beispielhaft die gleichen medialen Tätigkeiten, die wiederum als „richtig“ oder „falsch“ eingestuft für die Zeit worden waren. So waren die gleichen medialen Tätigkeiten einmal „richtig“ und zu einer anderen Zeit „falsch“. Damit sollte eine differenzierte Betrachtung der Antworten und damit die Beobachtung einer differenzierten Selektion / Kombination von Medien möglich werden. Wie immer im Fragebogen B wurden die Fragen in B1 und 15 Monate später in B2 als Re-Test gestellt. Das Ergebnis im zeitlichen Verlauf ist im Unterschied zwischen Medienscouts ($n=20$) und Nicht-Medienscouts ($n=66$ in B1 und $n=64$ in B2) eindeutig zugunsten der Medienscouts: In B1 gibt es nur eine Variable („Montagsmorgen 8 Uhr“ mit 21% der Medienscouts mit richtigen Antworten und 19% der Nicht-Medienscouts), die von mehr Nicht-Medienscouts als – in geringem Maße – Medienscouts richtig beantwortet wurde. In allen anderen Variablen waren die Nicht-Medienscouts besser, allerdings mit geringen Unterschieden von maximal sechs Prozent. In B2 zeigt sich in allen Beispielen, dass es eine größere Anzahl von Medienscouts als bei den Nicht-Medienscouts gibt, die eine richtige Antwort geben. Die Anzahl richtiger Antworten der Kontrollgruppe ist nahezu unverändert. Hier kann man die Effekte der Ausbildung / Tätigkeit als Peer-Multiplikator erkennen, die eine Steigerung der Selektions- / Kombinationsfähigkeit von Medien zur Folge hatte. Dennoch muss man hier beachten, dass die Quoten der richtigen Antworten auch bei den Medienscouts in B2 noch immer auf sehr niedrigem Niveau von – mit einer Ausnahme – 21% bis 25% sind.

D.h. nur rund Viertel der Medienscouts haben in den Beispielen eine richtige Antwort geben können. Oben ist bereits diskutiert, dass dies unter Umständen auf eine Fehleinschätzung der Lebenswelt Jugendlicher beruht, in denen Medien anders als vom Verfasser als „richtig“ definiert verwendet werden oder auf einer anderen Einschätzung im Tages- / Wochen-Rhythmus von Jugendlichen. Trotzdem bleibt die deutliche Verbesserung der Medienscouts, während die Antworten der Nicht-Medienscouts sich hier kaum verändern. Sehr viel deutlicher und in der Nennung richtiger Antworten mit höheren Quoten sind die Fragebatterien B1.73-95 und B2.73-95. Hier waren 22 Fallbeispiele angegeben, die von den Jugendlichen (B1 $N=87$ und B $N=86$) mit mindestens einer vom Verfasser definierten „richtigen“ Antwort benannt werden sollten. Damit sollten sie angeben, zu welchem Zweck sie welches Medium nutzen würden, um ihre Selektions- und Kombinationsfähigkeit von Medien beschreiben zu können. In den Antworten auf B1.73-95 gibt es drei Häufigkeiten, die zufällig scheinen. Drei Fallbeispiele („Termin vereinbaren“, „Hausaufgaben-Frage“ und „mit Freund / Freundin quatschen“, hier unterscheiden sich die Gruppen Medienscouts und Nicht-Medienscouts mit ($\chi^2(1, N=86)=5,96, p=.015$) statistisch signifikant) haben eine hohe Nennung richtiger Antworten von mindestens 80% aller Jugendlichen. Eine zweite Gruppe von Antworten schwanken um 45% bis 65% (z.B. „Information über das Wetter“ oder „Informationen über dein Hobby“). Eine dritte Gruppe schließlich hat eine geringere Anzahl richtiger Antworten (bspw. „gemeinsam einen Text schreiben“ oder „Kinobesuch“). Hier kann nur vermutet werden, dass dies – wie oben – das alltägliche Mediennutzungsverhalten der Jugendlichen widerspiegelt und die Fallbeispiele aus dem (Medien-) Alltag häufiger richtig benannt werden als Tätigkeiten, die eher unüblich sind. Der Vergleich im Querschnitt zwischen Medienscouts ($n=20$) und Nicht-Medienscouts ($n=67$) in B1 zeigt ebenfalls kein einheitliches Bild. In der Tendenz gibt es oft eine ähnlich hohe Anzahl „richtiger“ Nennungen, wobei mit einer Ausnahme („Wetter-Informationen“ 62% bei den Medienscouts „richtig“ und 60% bei den Nicht-Medienscouts) die Nicht-Medienscouts eine leicht höhere Anzahl „richtiger“ Antworten geben. Nach 15 Monaten zeigt sich ein deutlich anderes Bild. Mit wiederum einer Ausnahme („Preis einer App“ mit 36% bei den Medienscouts und 38% bei den Nicht-Medienscouts) und einer gleich hohen Anzahl („glücklich verliebt“ mit je 24% in beiden Gruppen) nennen die Medienscouts durchweg mehr richtige Antworten, bis hin zu über 90% („Hobby-Informationen“ 97%, „Freundin quatschen“ 95%, „Wetter-Information“ 94% und „Termin vereinbaren“ 92%). Damit können die Medienscouts ihre Selektion / Kombination der Medien in allen hier aufgeführten Beispielen verbessern, während die Nicht-Medienscouts in der Performanz dieser Dimension von Medienkompetenz stagnieren. Hinzu kommt hier eine statistische

Signifikanz in acht Variablen: „Freundin“ ($\chi^2(1, N=84)=6.18, p=.13$), „Kino“ ($\chi^2(1, N=84)=7.68, p=.006$), „Mathe“ ($\chi^2(1, N=84)=6.43, p=.011$), „Mathe1“ ($\chi^2(1, N=84)=3.97, p=.046$), „Langeweile“ ($\chi^2(1, N=84)=9.90, p=.002$), „Hobby“ ($\chi^2(1, N=84)=8.750, p=.003$), „Atomphysik“ ($\chi^2(1, N=84)=5.90, p=.015$) und „Fußball“ ($\chi^2(1, N=84)=3.99, p=.046$).

Im Fragebogen C wurde mit C.11-12 erhoben, welche Medien für die Jugendlichen eine besondere Bedeutung haben (als Frage, auf welches sie am wenigsten verzichten könnten). Erwartet wurden hier vom Verfasser keine Unterschiede zwischen den Medienscouts ($n=20$) und Nicht-Medienscouts ($n=67$), was sich allerdings nicht bestätigte. Für beide Gruppen ist das „Smartphone (Handy mit Internet und Apps)“²⁷⁵ mit 40% der Medienscouts, die darauf nicht verzichten wollen und 29% der Nicht-Medienscouts das wichtigste Medium. Schon hier zeigt sich ein deutlicher Unterschied von 11%. Auf ein „Handy (ohne Internet und Apps“ können fast alle verzichten (3% und 6%), was die Bedeutung von „Smartphones“ als „Universal-Medium“ nochmals betont. Bei „Computer / Tablet o.ä. mit Internet-Zugang“ gibt es eine ähnliche Nennung von 20% und 22%, während der Fernseher von 10% der Medienscouts und von 15% der Nicht-Medienscouts für unverzichtbar gehalten wird. Bei Büchern sind dies 5% und 9%. Bei den Medienscouts gibt es im Gegensatz zur Kontrollgruppe demnach eine etwas stärkere Selektion des Mediums „Smartphone“ zulasten anderer Medien.

9.8.7 Produktive Partizipationsmuster

Die Produktiven Partizipationsmuster wurden in den Fragebögen B1 und B2 über Fallbeispiele erhoben. Die Jugendlichen ($N=86$ in B1 und $N=84$ in B2) sollten angeben, welche produktiv-kreative mediale Aufgabe sie entweder „sofort“ oder „ohne fremde Hilfe in 15 Minuten“ lösen können. Damit sollten zum einen die tatsächlichen Fähigkeiten beschrieben werden, aber auch die Anwendungen erfasst, die sich die Jugendlichen in Kürze zutrauen, ohne dass sie sie „auswendig“ wissen oder können. Diese Unterscheidung beruht auf der Erfahrung des Verfassers, die oben bei den Problemlösestrategien zugunsten eines „trial and errors“ bestätigt wurde, dass viele Jugendliche in kurzer Zeit fähig sind, mediale Anwendungen für ihre Zwecke zu benutzen, auch wenn sie für sie neu oder nicht häufig in Gebrauch sind. Das Ergebnis in B1 ist eindeutig zugunsten der Medienscouts, die in allen 14 Beispielen sich mehr zutrauen bzw. diese Produktiven Partizipationsmuster sofort oder in kurzer Zeit anwenden könnten. Die Unterschiede sind zum Teil sehr deutlich, so bei „Ein Handy-Video kürzen“, das 45% der Medienscouts „sofort“ beherrschen, aber nur

²⁷⁵ Zur Erinnerung: 2011 erschien eine solche Klarstellung sinnvoll.

24% der Nicht-Medienscouts oder „Einen Eintrag in Wikipedia erstellen“ mit 55% und 17% oder „Eine Audio-Aufnahme machen“ mit 65% und 33%. Die Gruppen Medienscouts und Nicht-Medienscouts unterscheiden sich in beiden Variablen „Fähigkeit sofort“ ($\chi^2(13, N=86)=24.37, p=.028$) und „Fähigkeit 15 min.“ ($\chi^2(14, N=86)=94.70, p=.000$) statistisch signifikant.

Das heißt, dass die Medienscouts schon zum Zeitpunkt des Fragebogens B1 über eine größere Fähigkeit zu Produktiven Partizipationsmuster, hier an Beispielen der produktiv-kreativen Medienarbeit, verfügen. Dies wiederholt sich in B2, in dem die Medienscouts in einigen Beispielen zu 90% und mehr eine Aufgabe „sofort“ lösen können (so bei „Ein Foto in Schwarz/Weiß abspeichern“ zu 95%, „Eine Einladungskarte in A5 ausdrucken“ 90%, „ein Handy-Foto auf den Computer überspielen“ 95% u.a.). Auch in B2 zeigen die Medienscouts durchweg bessere Fähigkeiten in den Beispielen für eine produktiv-kreative Mediennutzung. Interessant ist auch hier der zeitliche Längsschnitt und damit die Entwicklung, die die Medienscouts im Gegensatz zur Kontrollgruppe genommen haben. Auch die Nicht-Medienscouts „verbessern“ sich in allen Beispielen und geben in größerer Zahl als in B1 an, dieses Beispiel „sofort“ anwenden zu können, allerdings insgesamt auf niedrigerem Niveau. Man kann erkennen, dass die Fähigkeiten für die produktiv-kreativen Beispiele der Mediennutzung im Laufe des Untersuchungszeitraumes steigen, bei den Medienscouts im Rahmen der Ausbildung mehr als bei den Nicht-Medienscouts. Besonders deutlich sind die Steigerungen der potenziellen Fähigkeiten mit der Variablen „ohne fremde Hilfe in 15 Minuten“ (In B2 sind die Unterschiede in der Variablen 15 Minuten“ ($\chi^2(13, N=84)=57.00, p=.000$) statistisch signifikant“. Hier wird deutlich, dass die Ausbildung als Medienscouts nicht nur die tatsächlichen Fähigkeiten / Fertigkeiten verbessert, sondern auch die Selbsteinschätzung diese in kurzer Zeit erwerben zu können.

Mit C.8 wurde die kreative Mediennutzung („kreative Texte“, „Programmieren“, Fotografieren“, „Videos drehen“, „Bildbearbeitung“, „Videoschnitt“, „Audio-Aufnahmen machen“ und „Musik zusammenstellen“) für die Medienscouts ($n=20$) und die Kontrollgruppe ($n=67$) quantitativ in der Häufigkeit und qualitativ erfasst. Es ist zu erkennen, dass Medien im Verhältnis zur Gesamtnutzung (s.o.) von weniger Jugendlichen auch kreativ-produktiv genutzt werden. Die größte Zahl an Nennungen der Items „häufig“ plus „manchmal“ erhalten die Variablen „Selbst fotografieren“ (65% der Medienscouts, 70% der Nicht-Medienscouts) und „Musik digital zusammenstellen (in Playlists bspw. fürs Handy) (60% und 52%). Andere Nutzungsformen wie „Eigene Audio-Dateien aufnehmen (Musik, Hörspiele o.ä.)“ (10% und 10%) oder „Kreative Texte schreiben (Gedichte, Artikel, Geschichten o.ä.)“ (10% und 22%) setzen die Jugendlichen kaum um. Selbst wenn man das „Pro-

grammieren“ außer Acht lässt, weil es weitergehende Kenntnisse erfordert, während „Fotografieren“ oder auch „Filmen“ mit digitalen Medien wie Smartphones von jedem Nutzer schnell anwendbar ist, ergibt sich, dass alle Jugendlichen zwar fotografieren und Musik zusammenstellen, aber nur wenig Interesse an einer kreativen Arbeit wie Bild-, Video oder Musikbearbeitung haben. Dies ist im Trend für beide Gruppen, Medienscouts und Nicht-Medienscouts, gleich, die Unterschiede zwischen ihnen sind mit maximal zwölf Prozent der Items „häufig“ plus „manchmal“ gering (in „Selbst Videos drehen“ sowie „Kreative Texte“, wobei dieser Unterschied zwischen den Gruppen mit ($U(20,67)=496, p=.048$) statistisch signifikant ist).

In Folge der Frage C.8 wurden die Jugendlichen ($N=87$) befragt, ob sie mediale Produkte im Sinne der Produktiven Partizipationsmuster veröffentlichen. Das Ergebnis ist deutlich und stützt die oben getroffene Aussage, dass die Jugendlichen starke Mediennutzer sind, aber nur in geringem Maße kreativ-produktiv Medien nutzen. 33% der Medienscouts ($n=20$) und sogar 42% der Nicht-Medienscouts ($n=67$) gaben an, niemals ihre Produkte kreativer Medienarbeit zu veröffentlichen. In etwa gleichem Maße (33% und 36%) veröffentlichen sie auf „Facebook“, die anderen verteilen sich auf „YouTube“ (10% und 6%) sowie auf andere (5% und 4%). Interessant ist hier die relativ hohe Zahl von „keine Angabe“ (19% und 9%). Es wird deutlich, dass rund ein Drittel aller Jugendlichen niemals kreative Produkte ihrer Mediennutzung veröffentlichen, ein weiteres Drittel auf „Facebook“ und die anderen entweder auf anderen Plattformen wie „YouTube“ oder dazu keine Angabe machen wollen. In der Tendenz gibt es hier nur geringe Unterschiede zwischen den Medienscouts und den Nicht-Medienscouts.

9.8.8 Anschlusskommunikationen

Oben ist bereits diskutiert, dass die Dimension „Anschlusskommunikationen“ schwierig zu beschreiben ist.

Mit der Fragebatterie A.8 wurden die Sozialen Aspekte des Medienumgangs beschrieben, die auf Anschlusskommunikationen schließen lassen, so der „Online-Kontakt mit Freunden“, „das Gefühl online Teil einer Community zu sein“, „Links zu teilen“ bzw. dies gerne zu tun“. Die letzte Variable „Ich denke, das Lesen der Bewertungen anderer auf Seiten wie amazon ist nützlich, damit ich Entscheidungen treffen kann“ zielt ebenfalls auf den medial organisierten Kommunikations-Aspekt, allerdings hier in einem sehr speziellen Fall der Bewertung beim Online-Kauf. Hier zeigen – mit Ausnahme der Bewertungen beim Online-Kauf (55% der Medienscouts nennen „stimme zu“ oder „stimme eher zu“, 53% der Nicht-Medienscouts) sehr deutliche Unterschiede zwischen den Medienscouts ($n=20$) und den

Nicht-Medienscouts ($n=16$), die auch statistisch signifikant sind. Die Aspekte der Online-Kommunikation sind für die Medienscouts wesentlich wichtiger (so bei Online-Kontakt mit Freunden 85% der Medienscouts, 27% der Nicht-Medienscouts, ($U(20,15)=45.5$, $p=.000$)) (oder „Teil einer Community“ 55% und 7%, ($U(18,14)=60$, $p=.010$)). Die Medienscouts nutzen auch viel häufiger die Möglichkeit zur Kommunikation über die Weitergabe von Internet-Links („oft teilen“ 40% der Medienscouts und 7% der Nicht-Medienscouts, ($U(19,15)=77$, $p=.012$), „teilen gerne“ 50% und 13% ($U(19,16)=49.5$, $p=.001$)). Hier wird – wieder einmal – der Unterschied der Gruppen im Fragebogen A deutlich. Die Kontrollgruppe besteht aus Schülerinnen / Schülern, die bewusst keinen Wahlpflichtkurs mit Medienbezug gewählt hatte. Insgesamt kann man erkennen, dass für die Medienscouts eine medial vermittelte Kommunikation wichtiger ist als für die Nicht-Medienscouts.

Im Fragebogen B1 und B2 standen mit $n>60$ jeweils alle anderen Jugendlichen des gleichen Jahrgangs an der gleichen Schule zur Verfügung. Die Anschlusskommunikationen wurden beispielsweise in den Fragen Bx.98-100 erhoben. Die Jugendlichen ($N=86$ in B1 und $N=84$ in B2) gaben an, mit welcher sozialen Gruppe („Bester Freund / beste Freundin“, „Klassenkamerad / Mitschüler“, „Vater / Mutter“, „Opa oder Oma“, „ältere Schwester / älterer Bruder“, „jüngere Schwester / jüngerer Bruder“, „Klassenlehrerin / Klassenlehrer“ sie über drei Beispiele ihrer Mediennutzung („Witziges Video auf YouTube“, „Tolles neues Computerspiel“ oder „Interessante Apps fürs Handy“) kommunizieren würden. Wie erwartet verlaufen die Anschlusskommunikationen entlang eines „Altersgradienten“ und ist häufiger in der Peer-Group hin zu Geschwistern und über Eltern zu Großeltern. Die Lehrerinnen / Lehrer spielen hier eine Sonderrolle, die nicht am Alter festzumachen ist, sondern an ihrer Rolle, hier als „Klassenlehrerin / Klassenlehrer“²⁷⁶. Der „Beste Freund / die beste Freundin“ sind für beide Gruppen in B1 der / die wichtigste Kommunikationspartner über medienbezogene Themen (85% bis 90% der Medienscouts und 80% bis 82% der Nicht-Medienscouts reden über die drei genannten Beispiele). Interessant ist der Unterschied in der Kommunikation mit „Klassenkamerad, Klassenkameradin / Mitschüler, Mitschülerin“. hier geben 80% bis 95% der Medienscouts an, mit ihnen zu kommunizieren, aber nur 67% bis 71% der Nicht-Medienscouts. Bedenkt man die Aufgabe eines Medienscouts als Peer-Multiplikator wird deutlich, dass die Kommunikation über Medien-Themen eine der Kernaufgaben darstellt und dieses Ergebnis erklären kann. Neben der Kommunikation mit den Gleichaltrigen unterscheiden sich die Medienscouts auch teilweise in der

²⁷⁶ Die Klassenlehrerin / der Klassenlehrer ist in der Regel eine besondere Bezugsperson, vor allem bei jüngeren Schülerinnen und Schülern, manchmal verbunden mit einem besonderen Vertrauensverhältnis, das hier berücksichtigt werden sollte.

Kommunikation mit den Eltern (50% der Medienscouts reden über das Beispiel „YouTube-Video“, 30% der Nicht-Medienscouts) und auch in der Kommunikation mit den älteren Geschwistern (20% der Medienscouts über „YouTube-Video“ und 39% der Nicht-Medienscouts). Für den Verfasser bemerkenswert ist, dass die Klassenlehrerin / der Klassenlehrer in beiden Gruppen (fast) kein Kommunikationspartner über medienbezogene Themen ist (nur je einmal genannt von den Nicht-Medienscouts bei „Computerspiel“ und „App“). Die Gruppen Medienscouts und Nicht-Medienscouts unterscheiden sich in der Variablen „Kommunikation über ein interessantes Computerspiel mit Klassenkameraden“ ($U(20,66)=4473, p=.013$) statistisch signifikant.

Nach 15 Monaten im Re-Test des Fragebogens B2 und mit einem gestiegenen Altersdurchschnitt der Jugendlichen (von 13,5 auf 14,7 Jahre im Durchschnitt) steigt die Anzahl derer, die über die Beispiele mit anderen reden. Bei den Medienscouts sind es nun fast alle (mit Ausnahme bei „App“ mit 90%, die anderen Beispiele 100%), auch mit den Mitschülerinnen / Mitschülern, was durch die zahlreichen Einsätze als Peer-Multiplikatoren gut erklärlich ist. Aber auch die Kommunikation durch die Nicht-Medienscouts steigt, sowohl in der Peer-Group (hier mit Werten von 82% bis 98%) als auch mit den Geschwistern (sowohl ältere als auch jüngere). Das bedeutet, dass je älter die Jugendlichen werden, desto mehr Anschlusskommunikationen pflegen sie, vor allem in der Peer-Group. Interessant sind auch die Effekte der Ausbildung als Medienscouts / ihre Tätigkeit als Peer-Multiplikator auf die Kommunikation mit Älteren. Es ist zu beobachten, dass auch mit den Großeltern mehr gesprochen wird, dies allerdings sehr gezielt. Denn es steigt die Kommunikation über eine „Interessante App“ (von 5% auf 25%), aber nicht bei der Kommunikation über ein „YouTube-Video“ oder „Computerspiel“. Hier kann vermutet werden, dass die Jugendlichen nicht generell über ihre medialen Erfahrungen kommunizieren, sondern über das, was die Großeltern aus ihrem Medienalltag nachvollziehen können. Auch in B2 war die Kommunikation mit Klassenlehrerin / Klassenlehrer keine Option für die Jugendlichen. Die Gruppen Medienscouts und Nicht-Medienscouts unterscheiden sich in den Variablen „App_Klassenkamerad“ ($U(20,64)=510, p=.029$), „App_Vater_Mutter“ ($U(20,64)=456, p=.022$), „App_Opa_Oma“ ($U(20,64)=500, p=.002$) und „App_jüngerer_Bruder_Schwester“ ($U(20,64)=430, p=.003$) statistisch signifikant.

Wie stark die Anschlusskommunikationen wirken und ob sich dies im Laufe des Untersuchungszeitraumes verändert, wurde mit den Fragen B1.105-107 und B2.105-107 erhoben. Die Medienscouts ($n=20$) und Nicht-Medienscouts ($n=66$ in B1 und $n=64$ in B2) sollten angeben, wie stark sie sich (auf einer Skala von 0 bis 10) beim Thema Handy von Freunden, Eltern oder Lehrer beeinflusst fühlen. Auffällig ist im Vergleich der Gruppen, dass

sich die Nicht-Medienscouts stärker beeinflusst fühlen als die Medienscouts. Diese Tendenz bleibt auch im zeitlichen Längsschnitt bestehen. Weiterhin wurde die Erwartung des Verfassers bestätigt, dass der Einfluss der Freunde größer wird (bei den Medienscouts von 2,5 (dies übrigens mit $t(85)=2.12$, $p=.037$ statistisch signifikant) auf 3,9, bei den Nicht-Medienscouts von 4,3 auf 5,1) und der Erwachsenen sinkt, so durch die Eltern (von 2,4 auf 1,7 bzw. von 3,6 auf 3,4, auch dies statistisch signifikant: $U(20,64)=420$, $p=.017$)) und der Lehrer (3,2 auf 1,4 und 3,3 auf 2,1).

Qualitativ in Bezug auf bestimmte Medien und quantitativ in ihrer Häufigkeit wurden die Anschlusskommunikationen mit der Frage C.14 und der Kommunikation mit Freunden über ausgewählte Medien erhoben. An den Ergebnissen lässt sich ablesen, dass es eine starke Differenzierung der Anschlusskommunikationen bei den Jugendlichen ($N=87$) gibt. Sie reden nicht allgemein über alle Medien gleich, sondern sehr gezielt. Die Kommunikation über „Handy“ (bei Medienscouts $n=20$ mit 75% „häufig“ oder „manchmal“, bei Nicht-Medienscouts 69%) oder „YouTube, Videoportale“ (60% und 64%) und auch „Fernsehen“ (65% und 73%) ist sehr viel häufiger als die über „Bücher“ (20% und 22%) oder „Zeitung / Zeitschrift (mit Comic)“ (10% und 10%). Zum anderen ist die Kommunikation in beiden Gruppen, Medienscouts und Nicht-Medienscouts, ähnlich hoch, mit Ausnahme von „Computer“ (90% und 61%, dieser Unterschied zwischen den Gruppen ist statistisch signifikant mit $(U(20,67)=417$, $p=.009$)), über die Medienscouts häufiger reden als die Nicht-Medienscouts. Auch andere Computer- und Internet-Themen sind in der Tendenz häufiger Thema in Gesprächen unter Freunden bei den Medienscouts, aber oft nur in geringem Maße.

Mit wem die Jugendlichen über – wichtige – mediale Erfahrungen sprechen, sollte die Frage C.32 beschreiben. Die Jugendlichen ($N=87$) wurden befragt, wen sie als „Vertrauensperson“ benennen würden, mit der sie über mediale Erfahrungen reden. Auch hier war – wie oben – eine Differenzierung über das Alter und die soziale Rolle (hier als „Beste Freunde / beste Freundinnen“, „Clique / gute Freunde / Freundinnen“ und „Mitschülerinnen / Mitschüler“ unterschieden) erwartet worden. Diese Erwartung wurde bestätigt. Als Vertrauenspersonen bei medialen Erfahrungen sind am wichtigsten: „Beste Freunde / Freundinnen“ (95% bei den Medienscouts, 85% bei den Nicht-Medienscouts) und die „Clique / gute Freunde / Freundinnen“ (90% und 78%), gefolgt von den „Mitschülerinnen / Mitschülern“ (55% und 49%). Die „Eltern“ werden nur zu rund einem Drittel als Vertrauenspersonen gesehen (35% und 31%), die „Lehrerinnen und Lehrer“ kaum (0% und 3%). Die geringe Nennung von „Partner (fester Freund / feste Freundin) ist wahrscheinlich mit dem Alter erklärbar, das im Fragebogen C bei 14,3 Jahre im Durchschnitt lag und nur we-

nige einen Partner haben, was sich auch an den zahlreichen Nennungen von „Keine Angabe“ widerspiegelt. Interessant ist hier die Beobachtung, dass es nur geringe Unterschiede zwischen Medienscouts und Nicht-Medienscouts gibt. Der größte Unterschied ist bei „Clique / gute Freunde / Freundinnen“ zu beobachten, die 22% der Nicht-Medienscouts als Vertrauenspersonen sehen, aber nur 5% der Medienscouts.

9.8.9 Fazit als Grafik



Abbildung 9-20: Grafische Übersicht, Fazit des Vergleiches der Medienscouts mit den Nicht-Medienscouts

9.9 Übersicht Operationalisierung

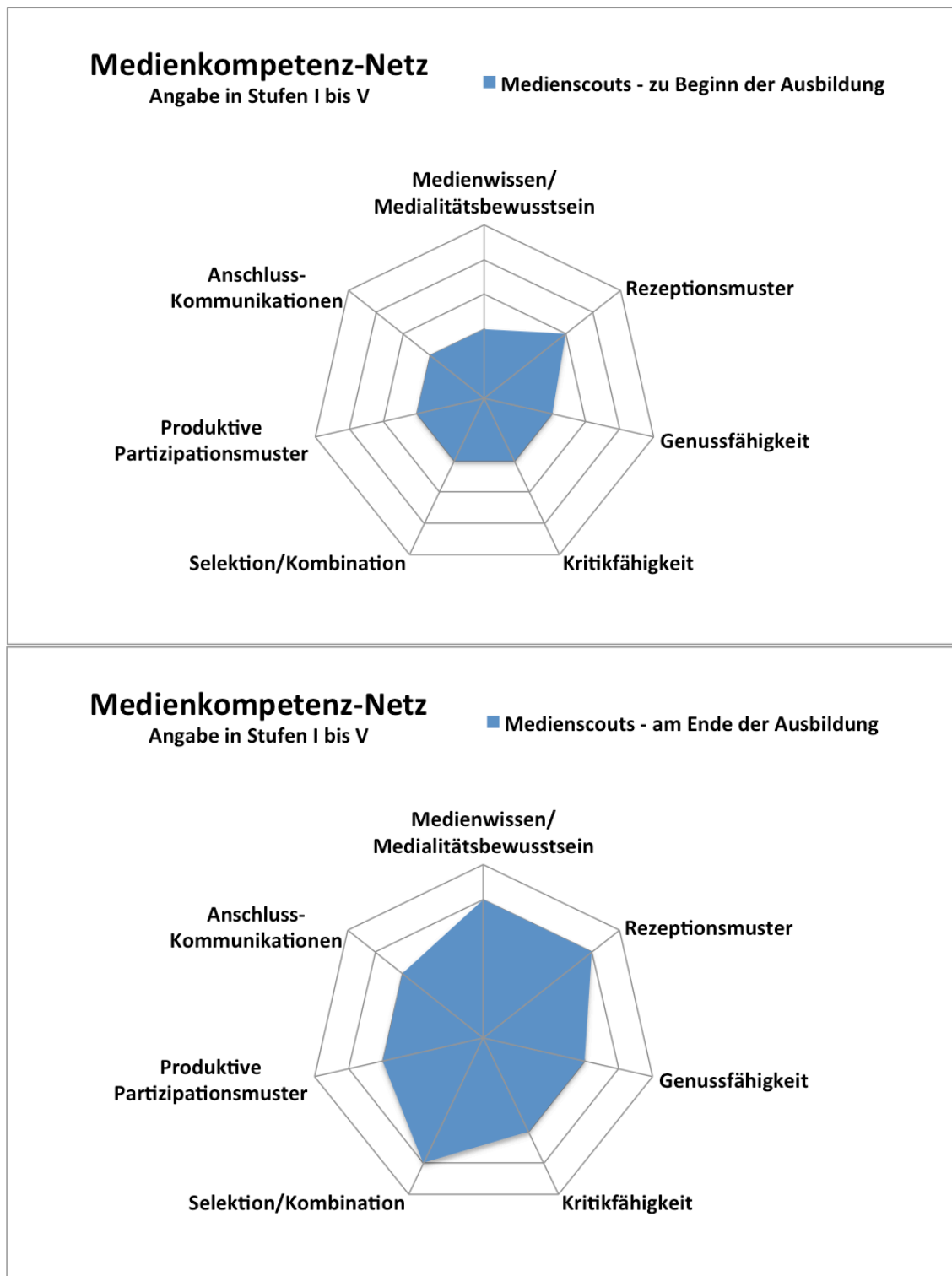
Überträgt man die Ergebnisse der Auswertung der Hypothesen 1 bis 8 in das oben entwickelte Modell eines fünfstufigen Operationalisierung-Schemas (s. Kapitel 7.7), das wie die Kompetenzmodelle der Kultusministerkonferenz (vgl. KMK) aufgebaut ist, kann man im Mittel folgende Zuordnungen treffen:

Gruppen	Medienscouts		Nicht-Medienscouts	
	vorher	nachher	vorher	nachher
Medienwissen/Medialitätsbewusstsein	Funktionales Alltagswissen / Mediale Konstruktionen werden in Ansätzen erkannt, aber nicht hinterfragt = Stufe II	Konzeptuelles und prozedurales Wissen / Mediale Konstruktionen werden häufig hinterfragt. = Stufe IV	Funktionales Alltagswissen / Mediale Konstruktionen werden in Ansätzen erkannt, aber nicht hinterfragt. = Stufe II	Funktionales Alltagswissen / Mediale Konstruktionen werden in Ansätzen erkannt, aber nicht hinterfragt. = Stufe II
Rezeptionsmuster	je nach Bedürfnis zielgerichtet genutzt,	funktional in den Alltag eingebaut /	je nach Bedürfnis zielgerichtet genutzt,	funktional in den Alltag eingebaut /

	mit verschiedenen Strategien für verschiedene Zwecke oder Medien = Stufe III	auch unvertraute Medien werden schnell genutzt, sichere Nutzungsstrategien für verschiedene Zwecke oder Medien = Stufe IV	mit verschiedenen Strategien für verschiedene Zwecke oder Medien = Stufe III	auch unvertraute Medien werden schnell genutzt, sichere Nutzungsstrategien für verschiedene Zwecke oder Medien = Stufe IV
Genussfähigkeit	(wenig reflektierte Auswahl) = Stufe II	(Ansätze zur reflektierten Auswahl) 3= Stufe III	(wenig reflektierte Auswahl) = Stufe II	(Ansätze zur reflektierten Auswahl) = Stufe III
Kritikfähigkeit	(wenig reflektierte Nutzung) lassen sich manchmal von medialen Angeboten überwältigen und übernehmen oft fremde Positionen = Stufe II	(Ansätze zur reflektierten Nutzung) lassen sich nur in Ausnahmefällen von medialen Angeboten überwältigen und entwickeln Ansätze zu eigenständigen Positionen = Stufe III	(wenig reflektierte Nutzung) lassen sich manchmal von medialen Angeboten überwältigen und übernehmen oft fremde Positionen = Stufe II	(wenig reflektierte Nutzung) lassen sich manchmal von medialen Angeboten überwältigen und übernehmen oft fremde Positionen = Stufe II
Selektion/Kombination	wenig reflektierte Auswahl = Stufe II	Meistens reflektierte Auswahl = Stufe IV	wenig reflektierte Auswahl 2= Stufe II	Ansätze zur reflektierten Auswahl = Stufe III
Produktive Partizipationsmuster	selten zur kreativen und produktiven Herstellung von Medienprodukten = Stufe II	auch zur kreativen und produktiven Herstellung von Medienprodukten = Stufe III	selten zur kreativen und produktiven Herstellung von Medienprodukten = Stufe II	selten zur kreativen und produktiven Herstellung von Medienprodukten = Stufe II
Anschluss-Kommunikationen	wenig reflektierte Kommunikation = Stufe II	Ansätze zur reflektierten Kommunikation = Stufe III	wenig reflektierte Kommunikation = Stufe II	wenig reflektierte Kommunikation = Stufe II

Tabelle 9-1: Übersicht Stufen von Medienkompetenz bei Medienscouts – Nicht-Medienscouts, vorher - nachher

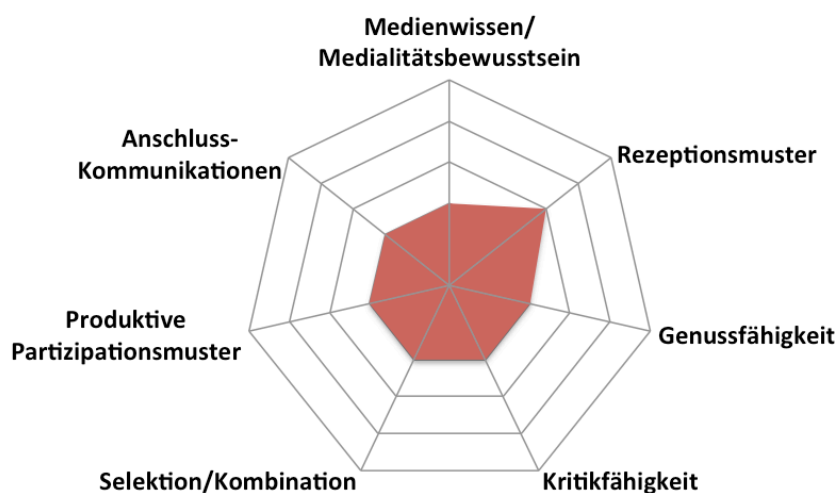
Visualisiert in Form des oben entwickelten „Medienkompetenz-Netzes“ ergeben sich folgende Darstellungen:



Medienkompetenz-Netz

Angabe in Stufen I bis V

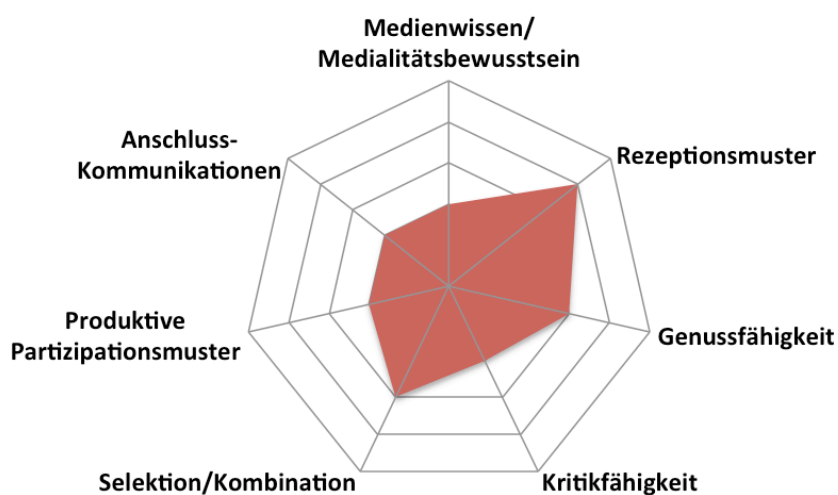
■ Nicht-Medienscouts vorher



Medienkompetenz-Netz

Angabe in Stufen I bis V

■ Nicht-Medienscouts nachher



Medienscouts und Nicht-Medienscouts ähneln sich zu Beginn der Ausbildung stark in ihrer Medienkompetenz und unterscheiden sich – deutlich – höchstens in ihrer Technik-Affinität. Dabei ist die Medienkompetenz in den meisten Dimensionen nur wenig ausgeprägt (hier eingetragen sind Werte von Stufe II und III), wobei die Dimension „Medienspezifische Rezeptionsmuster“, d.h. die zielgerichtete Nutzung von Medien für ihre Bedürfnisse / Ziele den besten Wert hatte.

Die Medienscouts konnten während der Ausbildung mit Ausnahme der Produktiven Partizipationsmuster alle Dimensionen stärken, wenn auch unterschiedlich stark. Am deutlichsten war die Entwicklung in der Selektion / Kombination in der Mediennutzung.

Aber auch die Nicht-Medienscouts verbessern, wenn auch geringer als die Medienscouts, im Laufe der Zeit ihre Medienkompetenz, auch hier deutlich in der Dimension Selektion / Kombination in der Mediennutzung.

Diese Übersicht muss kritisch hinterfragt werden, denn im Einzelfall ergeben sich hier Unschärfen. So zum Beispiel im „Medienwissen“, das nur dort deutlich besser wurde, wo es Inhalte der Ausbildung betraf, aber nicht allgemein ein „Wissen über Medien“. Oder im Falle der Medienspezifischen Rezeptionsmuster, bei denen es eine deutliche Verbesserung in der Anwendung neuer Anwendungen gab, aber nicht unbedingt eine Erweiterung der Nutzungsstrategien. Trotzdem kann sie für schulische Zwecke die Bewertung der Kompetenzen verbessern und eine Übertragung auf die bekannten Schemata schulischer Kompetenzbeschreibungen ermöglichen.

9.10 Selbst-Einschätzung als Medienscouts

Die Selbst-Einschätzung der Medienscouts als Peer-Multiplikatoren beruht auf den Erkenntnissen, dass "Peers" eine der wichtigen Sozialisationsinstanzen sind und einen bedeutsamen Einfluss (Naudascher, 2003) (Friedrich & Sanders, 2010) und mit einer starken Funktion von Sicherheit, Stabilität, Orientierung, Anerkennung und Verantwortung (ebd.) haben. Im gegenseitigen Austausch finden unter Peers Lernprozesse statt, die zahlreiche Kompetenzen, etwa Sach- und Fach-, aber auch Sozial- und Personalkompetenzen fördern (Harring, 2007). Peers vermitteln neben Schutz und Geborgenheit auch Status und ein verstärktes Selbstwertgefühl (Brown, 1989) (Youniss, 1982) (Youniss & Haynie, 1992), wie es hier beschrieben wird. Örtter und Dreher (Örtter & Dreher, 1998) identifizieren die Aspekte Orientierung und Stabilisierung, sozialer Freiraum, Ablösung vom Elternhaus und Identitätsfindung, die auch bei anderen Autoren ausdrücklich betont wird (Erikson, 1973; bspw. Dreher & Dreher, 1985). Die Bindungen mit anderen Peers bilden die Grundlage für eine gesunde Identitätsentwicklung (Erikson, 1973).

Aus diesen Gründen zeigen Peer-Education-Programme (positive) Wirkungen, die mit „Selbstbild“ und „Selbstwirksamkeit“ (self-efficacy) als Überzeugung, fähig zu sein etwas zu erlernen oder eine bestimmte Aufgabe durchführen zu können (Bandura 1977) der Multiplikatoren (hier der Medienscouts) sowie mit den sozialen Peer-Aspekten erklärt werden (Cohen, Kulik, & Kulik, 1982) (vgl. Salisch, 2011) (Falchikov N. , 1989) (Falchikov & Goldfinch, 2000) (Boud, 1988) (Topping, 1998) (Kempen, 2007). Deshalb ist auch in die-

ser Untersuchung die soziale Einschätzung in Form des Selbstbildes von Bedeutung (vgl. Treumann, Meister, Sander, & Hagedorn, 2007). Dieser Untersuchungsschwerpunkt unterscheidet sich deutlich von den eher medial-inhaltlichen Hypothesen einer Medienkompetenz in den Hypothesen 1 bis 8.

Hier wurde untersucht (Hypothese 9): Es wird erwartet eine im Mittel positive Selbst-Einschätzung des Einsatzes als Multiplikator / Multiplikatorin im Peer-Education-Ansatz, erkennbar an den Variablen Selbstbild, Selbstwirksamkeit und (sozialen) Peer-Aspekten. Diese Hypothese konnte bestätigt werden.

Die Bedeutung von Freundschaft und die Einschätzung ihrer Teamfähigkeit wurden bei den Medienscouts zu Beginn des Untersuchungszeitraumes in der Frage A.9 erhoben. Es wurde beobachtet, dass beides von den Medienscouts als sehr hoch eingeschätzt wurde. So erhielt die Variable, „andere um Hilfe zu fragen“ mit 19 der 20 Medienscouts die höchste Zustimmung (Summe aus „stimme zu“ plus „stimme eher zu“), gefolgt von der Einschätzung, „Informationen von anderen über das Internet erhalten zu können“ (17 von 20). Interessant ist die mehrheitliche Zustimmung zu der Variablen „Ich mag es mit anderen Personen in Projekten oder an Aufgaben zu arbeiten“ von 15 der 20 Medienscouts, die aber gleichzeitig von fünf Medienscouts als „teils-teils“ benannt wurde. Damit wurde dieser Variablen nicht von allen zugestimmt. Hier wiederholt sich die oben schon mehrfach beschriebene Differenzierung von einem Viertel der Medienscouts, die andere Einschätzungen haben als die Mehrheit. Hier ist also ein Viertel der Medienscouts durchaus skeptisch, was ihre Freude an der Zusammenarbeit mit anderen betrifft. Noch erstaunlicher und für den Verfasser unerwartet sind die Werte für „Ich kann viel von meinen Freunden lernen“ mit 10x Zustimmung und einer ebenso hohen Anzahl von „teils-teils“ sowie nur 9x Zustimmung und 7x „teils-teils“ bei „Ich mag den Aspekt der Zusammenarbeit in Dingen wie Wikipedia, Teamspiele, Online Fan-Communities usw.“ D.h. es gibt zwar keine deutliche Ablehnung dieser Aspekte, aber doch eine etwa zur Hälfte geäußerte Skepsis. Die relativ geringe Zustimmung zu der Frage „von anderen lernen zu können“, könnte mit einer hohen Selbst-Überzeugung in der Rolle als Medienscout erklärt werden. D.h. ein ausgebildeter Medienscout weiß mehr als die anderen und kann von ihnen dementsprechend nicht viel lernen. Doch der Zeitpunkt des Fragebogens A (zu Beginn der Ausbildung) widerspricht dem. Die Frage zur Online-Zusammenarbeit in A.9 wurde von den Medienscouts möglicherweise fehlgedeutet durch das Wort „Zusammenarbeit“, das in der Schule für Gruppenarbeiten im Schulunterricht verwendet wird und aus diesem Grunde den Charakter der Freiwilligkeit verliert. Angesichts der mehrheitlichen Zustimmung zu den einzelnen Variablen

bleibt insgesamt die Beobachtung, dass den Medienscouts die Aspekte Teamfähigkeit und Freundschaft sehr wichtig sind.

Zu Beginn der etwa zweijährigen Untersuchung und zur Halbzeit wurde mit den Fragebatterien von A.5 und C.22 die Soziale Einschätzung und das Selbstbild der Medienscouts erhoben. Insgesamt zeigte sich, dass die Medienscouts zumeist ein positives Selbstbild haben. Alle Variablen, die auf ein positives Selbstbild hindeuten, wie zum Beispiel „Im Großen und Ganzen bin ich mit mir zufrieden“ erhalten Zustimmung (hier als Summe von „stimme zu“ plus „stimme eher zu“) von mehr als der Hälfte der Medienscouts, zum Teil, wie in dieser Variablen, von 85% (17 der 20 Medienscouts), was sich nach einem Jahr mit der Frage C.22 in der Zustimmung von 90% noch leicht steigert. Diese Steigerung im positiven Selbstbild wird auch deutlich in der Variablen „Eigentlich kann ich auf einiges bei mir ziemlich stolz sein“, die von 70% (A.5) auf 75% (C.22) Zustimmung steigt, ebenso in der (negativen) Frage „Ich halte nicht viel von mir“, die in der Ablehnung („stimmt nicht zu“ plus stimme eher nicht zu“) von 70% (A.5) auf 90% (C.22) steigt. Die Einschätzung der Selbstwirksamkeit über Variablen wie die positiv formulierte: „Ich kann mir bei Problemen meistens selber helfen“ (Zustimmung von 65% auf 70%) zeigen diese leichte Verbesserung innerhalb eines Jahres. In der zeitlichen Entwicklung vom Zeitpunkt des Fragebogens A nach C kann man erkennen, dass die Medienscouts ein ohnehin positives Selbstbild und ein Gefühl von Selbstwirksamkeit noch leicht stärkten.

Die Erhebungen A.5 ($N=36$, davon $n=20$ Medienscouts) und C.22 ($N=87$, davon $n=20$ Medienscouts) konnten mit der Befragung von Kerres (2012) bei den "Ur-Scouts" ($N=26$) verglichen werden. Hier die Darstellung zur besseren Verdeutlichung²⁷⁷:

²⁷⁷ Die ersten vier Variablen sind unten mit C.23 verglichen.

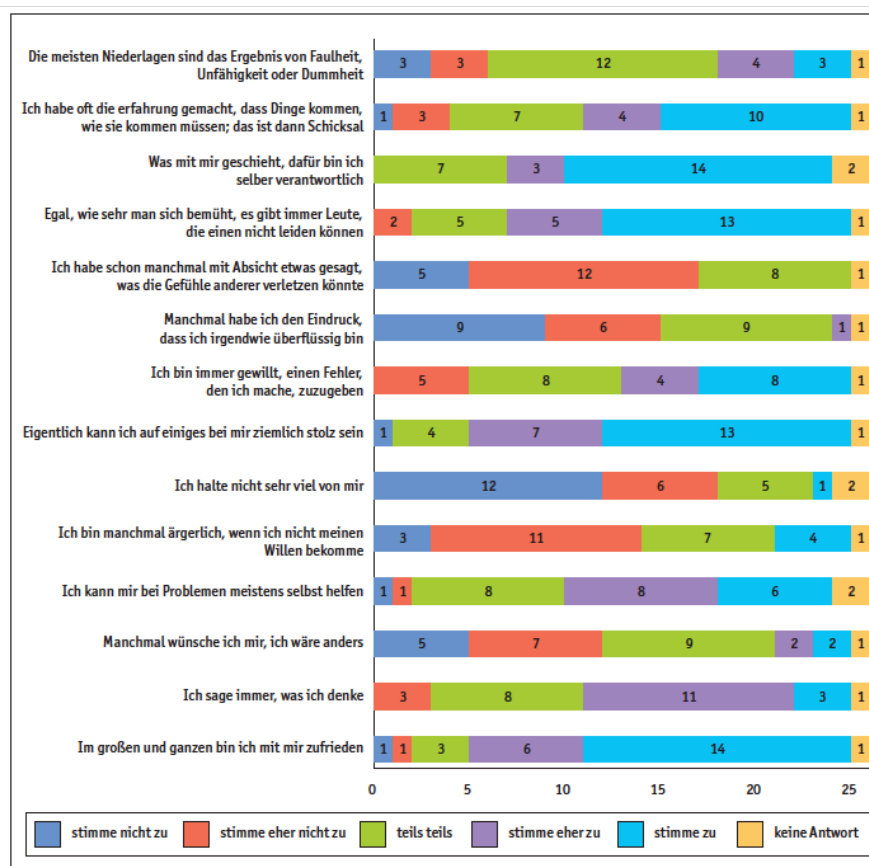


Abbildung 13: Soziale Aspekte; Selbstbild (Onlinebefragung Mediencouts 1; N=26)

Abbildung 9-21: Selbstbild der Ur-Scouts, entnommen Kerres et al. 2012, dort Abb. 13

Auch die "Ur-Scouts" haben ein zumeist positives Selbstbild, so mit der Variablen "Im Großen und Ganzen bin ich mit mir zufrieden", das 20 der 26 Mediencouts mit "stimme eher zu" und "stimme zu" (=77%) beantworteten. Bei der Aussage "Manchmal wünsche ich mir, ich wäre anders" stimmten lediglich vier Ur-Scouts zu, bei "Manchmal habe ich den Eindruck, dass ich irgendwie überflüssig bin" nur einer der Befragten. Ebenso ist das positive Selbstbild zu erkennen bei der Aussage "Eigentlich kann ich auf einiges bei mir ziemlich stolz sein", die 20 Mediencouts (77%) befürworteten.

Um die drei Erhebungen besser miteinander vergleichen zu können, zeigt folgende Tabelle im Überblick die prozentualen Anteile bei den Mediencouts ($n=20$ in A.5 und C.22), und Ur-Scouts ($N=26$) (jeweils zusammengefasst „Stimme zu“ bzw. „Trifft auf mich voll und ganz zu“ und „Stimme eher zu“ bzw. „Trifft auf mich eher zu“): (abweichende Werte vom Mittel aller von über 15% sind orange markiert.)²⁷⁸

A.5 und C.22 Selbstbild ²⁷⁹	A.5 Medien- scouts ($n=20$)	C.22 Medien- scouts ($n=20$)	Ur- Scouts (Kerres) ($N=26$)	arithme- tisches Mittel
Ich habe schon manchmal mit Absicht etwas gesagt, was die Gefühle anderer verletzen könnte	55%	55%	0%	37%
Manchmal habe ich den Eindruck, dass ich irgendwie überflüssig bin	25%	25%	4%	18%

²⁷⁸ Abzüglich von „keine Angabe“²⁷⁹ Die hier fehlenden Variablen gegenüber der grafischen Darstellung finden sich unter dem Aspekt „Selbstvertrauen“ unten.

Ich bin immer gewillt, einen Fehler den ich mache, zuzugeben	55%	70%	46%	57%
Eigentlich kann ich auf einiges bei mir ziemlich stolz sein	70%	75%	77%	74%
Ich halte nicht viel von mir	15%	10%	4%	10%
Ich bin manchmal ärgerlich, wenn ich meinen Willen nicht bekomme	45%	60%	15%	40%
Ich kann mir bei Problemen meistens selber helfen	65%	70%	54%	63%
Manchmal wünsche ich mir, ich wäre anders	20%	35%	15%	23%
Ich sage immer, was ich denke	60%	80%	54%	65%
Im Großen und Ganzen bin ich mit mir zufrieden	85%	90%	77%	84%

Tabelle 9-2: Prozentualer Vergleich der positiven Nennungen in A.5 und C.22 und der „Ur-Scouts“ (Kerres 2012)

In drei Variablen („Ich habe schon manchmal mit Absicht etwas gesagt, was die Gefühle anderer verletzen könnte“, „Manchmal habe ich den Eindruck, dass ich irgendwie überflüssig bin“ und „Ich bin manchmal ärgerlich, wenn ich meinen Willen nicht bekomme“), gibt es Abweichungen im Selbstbild aller hier befragten Jugendlichen ($N=46$). Lässt man die Variablen der Gefühls-Verletzung und „ärgerlich-werden“ als persönliche Merkmale der Individuen beiseite, ist die hohe Übereinstimmung der Werte beachtlich und auch der deutliche Unterschied im Selbstbild der Variablen „Manchmal habe ich den Eindruck, dass ich irgendwie überflüssig bin“. 75% der Medienscouts, aber alle „Ur-Scouts“ hatten nicht den Eindruck überflüssig zu sein. Dies ist möglicherweise erklärlich durch den Zeitpunkt der Erhebungen. Fragebogen A und „Ur-Scouts“ fanden im selben Zeitraum statt, doch der Stand der Ausbildung dieser 46 „Scouts“ war unterschiedlich. Die Medienscouts standen am Anfang, die „Ur-Scouts“ waren am Ende der Ausbildung und hatten bereits erste Einsätze als Peer-Multiplikatoren absolviert. Hinzu kommt die Methode der Erhebung, die sich deutlich unterschied. Die „Ur-Scouts“ antworteten per Online-Befragung freiwillig (es gab 26 Antworten der zu diesem Zeitpunkt etwa 40 ausgebildeten „Ur-Scouts“), die 20 Medienscouts wurden alle im Beisein des Verfassers im Rahmen des Schulunterrichts befragt. Möglicherweise antworteten von insgesamt etwa 40 „Ur-Scouts“, die zur Befragung aufgerufen wurden, diejenigen, die ohnehin ein positives Selbstbild in dieser Variablen (eben das Gefühl nicht „überflüssig“ zu sein) hatten. Trotz dieses Unterschiedes bleibt der Gesamtvergleich, dass die Angaben von Medienscouts und „Ur-Scouts“ in ihrer Einschätzung von Selbstbild und Selbstwirksamkeit korrelieren. Alle Jugendlichen sahen sich hier eher positiv.

Die Selbstwirksamkeit wurde in den beiden Fragebögen A und C nochmals mit weiteren Variablen erhoben (als Frage A.10 und C.38) und kann hier wiederum mit der Erhebung von Kerres (2012) verglichen werden. Neben den einzelnen Unterschieden in den Antworten von A.10 und C.38 kann man im Längsschnitt erkennen, dass die Medienscouts einige Fragen eher zurückhaltender beantworten, es wächst in diesen Fällen – auf niedrigem Niveau – die Zahl der Antworten „stimme eher nicht zu“ und die ohnehin große Anzahl an Antworten „teils-teils“ wächst ebenfalls. Hier einige Beispiele, die das verdeutlichen sollen: Die Selbstwirksamkeit als „Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern“ beantworteten zu Beginn der Ausbildung (Fragebogen A) noch 13 der 20 Medi-

enscouts (=65%) mit Zustimmung („stimme zu“ plus „stimme eher zu“) und fünf (=25%) mit „teils-teils“. Ganz anders das Bild nach einem Jahr Ausbildung und Tätigkeit als Peer-Multiplikator. Mit Fragebogen C antworteten nur noch sechs Medienscouts (=30%) positiv und zwölf (=60%) mit „teils-teils“. In beiden Befragungen bleiben allerdings zwei Medienscouts (=10%) ablehnend mit „stimme eher nicht zu“. Ähnlich bei der Variablen „Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurecht komme“ (A.10: 55% Zustimmung, in C.38: 30%). Bei anderen Variablen ist kaum eine Veränderung zu sehen, so z.B. bei „Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden“ (A.10: 45% und C.38: 45%) oder „Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen“ (A.10: 55%, C.38: 50%). Unten findet sich zum besseren Vergleich eine Tabelle mit dem prozentualen Vergleich aller Werte.

Die Fragen von A.10 und C.38 sind wiederum identisch mit der Erhebung bei den „Ur-Scouts“ (Kerres 2012) und können hier verglichen werden. Zum besseren Vergleich hier die Darstellung in grafischer Form:

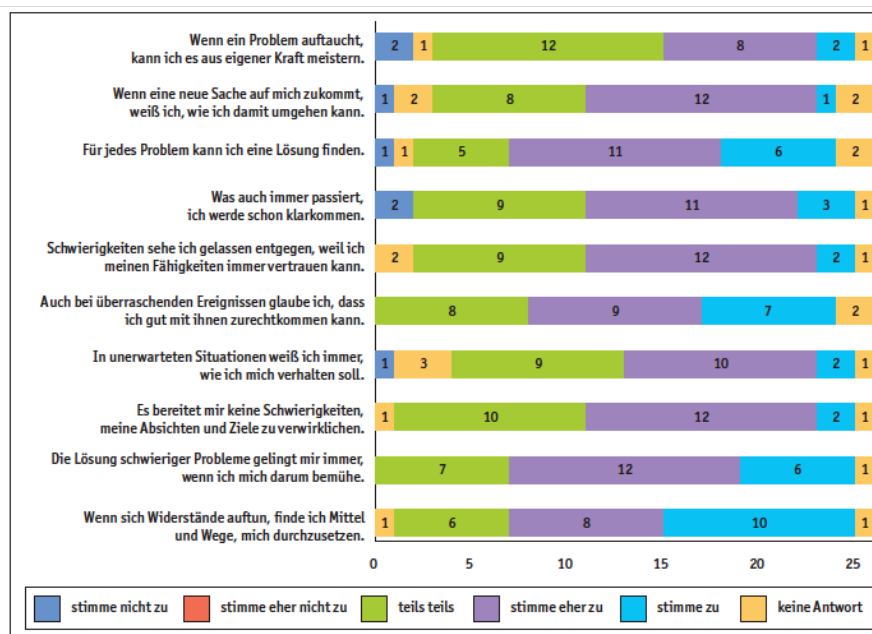


Abbildung 16: Eingeschätzte Selbstwirksamkeit der Schülerinnen und Schüler (Onlinebefragung Medienscouts 1; N=26)

Abbildung 9-22: Eingeschätzte Selbstwirksamkeit, Ur-Scouts, entnommen Kerres et al. 2012, dort Abb. 16

Auch bei den „Ur-Scouts“ finden sich viele Nennungen als „teils-teils“ worin sich unter Umständen eine grundsätzliche Schwierigkeit bei der deutlichen Beantwortung dieser Fragen als ein Element der Unsicherheit durch die Jugendlichen zeigt. Die Variablen „Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe“ und „Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen“ (beide 18 Nennungen von 26 mit „stimme zu“ plus „stimme eher zu“) sind die am besten bewerteten Aussagen, gefolgt von „Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden“ (17x).

Um die drei Erhebungen besser miteinander vergleichen zu können, zeigt folgende Tabelle im Überblick die prozentualen Anteile bei den Medienscouts ($n=20$ in A.10 und C.38), und Ur-Scouts ($N=26$) (jeweils zusammengefasst „Stimme zu“ plus „Stimme eher zu“): (abweichende Werte vom Mittel aller von über 15% sind orange markiert.)²⁸⁰

A.10, C.38 und „Ur-Scouts“: Selbstwirksamkeit	A.10 Medien- scouts ($n=20$)	C.38 Medien- scouts ($n=20$)	„Ur- Scouts“ (Kerres 2012) ($N=26$)	arithme- tisches Mittel
Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern	65%	30%	38%	44%
Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann	35%	35%	50%	40%
Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden	45%	45%	65%	52%
Was auch immer passiert, ich werde damit schon klarkommen	50%	45%	54%	50%
Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten vertrauen kann	35%	42%	54%	44%
Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurecht komme	58%	30%	62%	50%
In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll	37%	20%	46%	34%
Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen	55%	50%	54%	53%
Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe	55%	65%	69%	63%
Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege mich durchzusetzen	70%	40%	69%	60%

Tabelle 9-3: Prozentualer Vergleich der positiven Nennungen in A.10 und C.38 und der „Ur-Scouts“ (Kerres 2012)

Man kann erkennen, dass sich Unterschiede von mehr als 15% vom arithmetischen Mittel lediglich in drei Variablen ergeben: „Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern“, „Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurecht komme“ und „Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege mich durchzusetzen.“ Dies bedeutet im Umkehrschluss, dass sich nur geringe Unterschiede zwischen den Angaben der Medienscouts im Längsschnitt und auch im Vergleich im Querschnitt mit den „Ur-Scouts“ zeigen und die Daten korrelieren.

Von Interesse ist ein genauer Blick auf die (zeitliche) Entwicklung der Medienscouts. In fünf der Variablen bleiben die Antworten etwa gleich, einmal wird die Zustimmung erhöht („Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe“), aber viermal sinkt auch die Zustimmung („Wenn ein Problem auftaucht...“, „Auch bei überraschenden Ereignissen...“, „In unerwarteten Situationen...“ und „Wenn sich Widerstände auftun...“. Vergleicht man die Anzahl der Zustimmung mit der Zahl der Antworten von „teils-teils“, so ist zu erkennen, dass es für die genannten Variablen keine deutliche Ablehnung, aber vielfach auch keine deutliche Zustimmung gibt. Eine mögliche Erklärung könnte im Alter der Jugendlichen liegen, dass von A (13,22 Jahre im Mittel) nach C (14,25 Jahre) selbstverständlich stieg und damit eine realistischere Einschätzung der eigenen Fähigkeiten zur Folge hatte. Die andere Möglichkeit wäre, dass die Medienscouts durch ihre

²⁸⁰ Abzüglich von „keine Angabe“

Tätigkeit als Medienscout erkannt haben, dass die eigene Selbstwirksamkeit zwar hoch ist, aber nicht so hoch wie ursprünglich erwartet.

Als Teil der Beschreibung der Medienspezifischen Rezeptionsmuster (s. dort) wurde die Fragebatterie B1.45-56 und B2.45-56 danach ausgewertet, welche Items auf der Notenskala „sehr gut“ bis „ungenügend“ sich die Medienscouts ($n=20$) (und Nicht-Medienscouts, $n=66$ in B1 und $n=64$ in B2) selbst geben. Hier ist zu erkennen, dass die Medienscouts ein hohes Selbstbild haben, sie geben sich 80% die Note „sehr gut“ oder „gut“ für zwölf ausgewählte Aufgaben, die sie am Computer lösen sollten (zum Vergleich: die Nicht-Medienscouts zu 67%). Dieses sehr hohe Niveau wurde im zeitlichen Längsschnitt nach 15 Monaten mit B2 nochmals gesteigert auf 88%.

Mit der Fragebatterie in C.23 wurde die Einschätzung des Selbstvertrauens erhoben. Hier zeigen die Medienscouts eine sehr hohe Zustimmungsrate, die das Selbstvertrauen erkennen lassen, so bei „Was mit mir geschieht, dafür bin ich selber verantwortlich“, dem 19 der 20 Medienscouts zustimmten („trifft auf mich voll und ganz zu“ plus „trifft auf mich eher zu“) oder „Die meisten Niederlagen sind das Ergebnis von Faulheit, Unfähigkeit und Dummheit“²⁸¹, dem 15 der 20 Medienscouts zustimmten. Die Fragen von C.23 sind wiederum identisch mit der Erhebung bei den „Ur-Scouts“ (Kerres 2012) und können hier verglichen werden²⁸².

Um die beiden Erhebungen besser miteinander vergleichen zu können, zeigt folgende Tabelle im Überblick die prozentualen Anteile bei den Medienscouts ($n=20$) und Ur-Scouts ($N=26$) (jeweils zusammengefasst „Stimme zu“ bzw. „trifft auf mich voll und ganz zu“ plus „Stimme eher zu“ bzw. „trifft auf mich eher zu“): (abweichende Werte vom Mittel aller von über 15% sind orange markiert.)²⁸³:

C.23 und „Ur-Scouts“: Selbstvertrauen	C.38 Medien- scouts ($n=20$)	„Ur- Scouts“ (Kerres 2012 $N=26$)	arithmeti- sches Mittel
Die meisten Niederlagen sind das Ergebnis von Faulheit, Unfähigkeit oder Dummheit	75%	27%	34%
Ich habe oft die Erfahrung gemacht, dass Dinge kommen, wie sie kommen müssen, das ist dann Schicksal	65%	54%	40%
Was mit mir geschieht, dafür bin ich selber verantwortlich	95%	65%	53%
Egal, wie man sich bemüht, es gibt immer Leute, die einen nicht leiden können	90%	69%	53%

Tabelle 9-4: Prozentualer Vergleich der positiven Nennungen in C.23 und der „Ur-Scouts“ (Kerres 2012)

Man kann deutlich erkennen, dass die Medienscouts ihr Selbstvertrauen höher einschätzen als die „Ur-Scouts“, zum Teil mit Unterschieden von über 30%. Wie oben kann hier der Zeitpunkt der Erhebung für diesen Unterschied bedeutsam sein, doch der Stand der Ausbildung war in beiden Fällen (Ur-Scouts am Ende, Medienscouts etwa ein Jahr) ähnlich.

²⁸¹ Es hat also persönliche Gründe, die in der Person selbst zu suchen sind.

²⁸² Die Darstellung der vier Variablen ist Teil der Abbildung 13 bei Kerres und findet sich in grafischer Form oben.

²⁸³ Abzüglich von „keine Angabe“

Somit hätte der Verfasser an dieser Stelle auch eine ähnliche Einschätzung des Selbstvertrauens erwartet. Hinzu kommen die Ergebnisse anderer Fragebatterien (s.o.) bei denen sich die Ur-Scouts eine positive Selbstwirksamkeit attestierten, die Medienscouts hingegen im Laufe der Ausbildung (im zeitlichen Abstand von Fragebogen A nach C) eher etwas zurückhaltender wurden. Zur Erklärung müssen an dieser Stelle die Nennungen der Medienscouts verglichen werden mit den Antworten der Kohorte Mit-Schülerinnen und Mitschüler, „Nicht-Medienscouts“, ($n=67$) des Fragebogens C. Nur so wird deutlich, dass das hohe Selbstvertrauen der Medienscouts „typisch“ war. Aus diesem Grunde wird die obige Tabelle wiederholt und um die Ergebnisse von C.23 der Nicht-Medienscouts ($n=67$) ergänzt:

C.23 Medienscouts, Nicht-Medienscouts und „Ur-Scouts“: Selbstvertrauen	C.38 Medien- scouts ($n=20$)	C.38 Nicht- Medien- scouts ($n=67$)	„Ur- Scouts“ (Kerres 2012) ($N=26$)	arithme- tisches Mittel
Die meisten Niederlagen sind das Ergebnis von Faulheit, Unfähigkeit oder Dummheit	75%	58%	27%	53%
Ich habe oft die Erfahrung gemacht, dass Dinge kommen, wie sie kommen müssen, das ist dann Schicksal	65%	72%	54%	63%
Was mit mir geschieht, dafür bin ich selber verantwortlich	95%	85%	65%	82%
Egal, wie man sich bemüht, es gibt immer Leute, die einen nicht leiden können	90%	91%	69%	83%

Tabelle 9-5: Prozentualer Vergleich der positiven Nennungen in C.23 (Mediencouts und Nicht-Mediencouts) und der „Ur-Scouts“ (Kerres 2012)

Das hohe Selbstvertrauen, das die Mediencouts hier zeigen, ist also typisch für die Gruppe der Schülerinnen und Schüler des gesamten Jahrgangs der Schule ($N=87$). In zwei Variablen („Schicksal“ und „Leute, die einen nicht leiden können“) sind die Zustimmungsraten durch die Nicht-Mediencouts sogar noch höher als die ohnehin deutliche Zustimmung durch die Mediencouts. Man kann vermuten, dass die mit Fragebogen C befragten Schülerinnen und Schüler ($N=87$) als Gymnasialschülerinnen / -schüler eine andere Selbsteinschätzung hatten als die „Ur-Scouts“, die aus einer Gruppe Schülerinnen / Schüler aller Schulformen (vgl. Kapitel 5.3.3) bestanden.

Die Selbstsicherheit in dem speziellen Fall der Computernutzung wurde mit der Frage 37 im Fragebogen C erhoben. Diese Frage wiederum ist entlehnt aus „Inventar zur Computerbildung (INCOBI-R), (Richter, Naumann, & Horz, 2010) und wiederholt in der Untersuchung der „Ur-Scouts“ (Kerres 2012) und kann aus diesem Grund damit verglichen werden.

In allen Variablen, die eine Selbstsicherheit in der Computernutzung erkennen lassen, schätzten sich die Mediencouts sehr gut, zum Teil mit 18 von 20 Nennungen der Zustimmung („stimme zu“ plus „stimme eher zu“), so z. B. zu der Aussage „Im Umgang mit dem Computer fühle ich mich sicher“ (17x) und „Ich habe das Gefühl, meinen Computer im Griff zu haben“ (18x). Ebenso deutlich ist die Ablehnung der Variablen, die auf Unsicher-

heit zielen, wie „Beim Arbeiten mit dem Computer habe ich oft Angst, etwas kaputt zu machen“ (17x Ablehnung als „stimme ich nicht zu“ plus „Stimme ich eher nicht zu“) oder „Wenn möglich, vermeide ich das Arbeiten am Computer“ (19x Ablehnung). Die Ausnahme aus diesen sehr deutlichen Nennungen der Selbstsicherheit in der Computernutzung war eine Variable, die man eher als ein Persönlichkeitsmerkmal interpretieren kann, ist „Auch bei auftretenden Computerproblemen bleibe ich ruhig“, das nur 6x Zustimmung hatte, aber zwölfmal die Antwort „teils-teils“. Es zeigt sich, dass die Medienscouts ihre Selbstsicherheit in der Computernutzung als hoch einschätzten.

Auch die „Ur-Scouts“ von Kerres (2012) zeigen eine große Selbstsicherheit in der Computernutzung. So beantworten 20 von 26 Befragten, dass sie sich „sicher im Umgang mit dem Computer fühlen“ und lehnen ebenso deutlich die Variable „Das Arbeiten am Computer bereitet mir Unbehagen“ ab. Zur besseren Übersicht hier die Darstellung der Ergebnisse in grafischer Form:

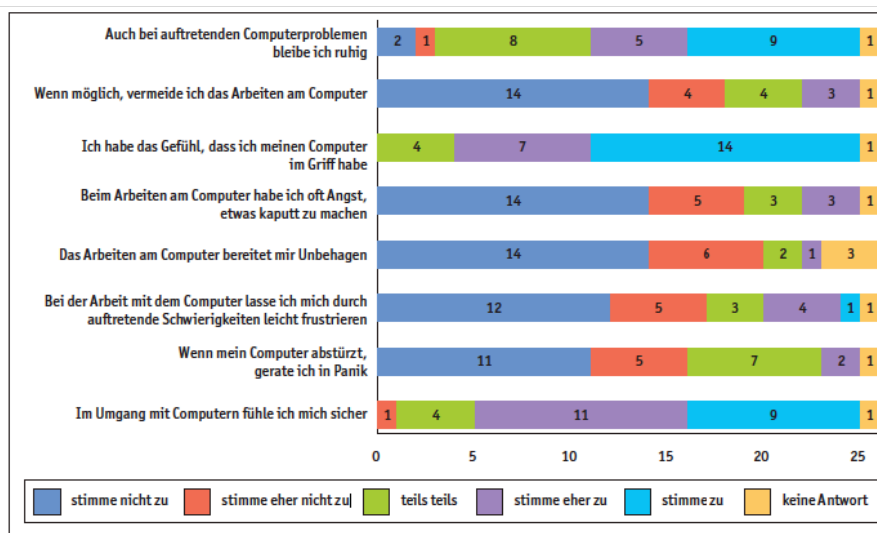


Abbildung 8: Einschätzung zur Sicherheit im Umgang mit Computern und Computeranwendungen (COMA, Richter, Naumann & Hartz, 2010; N=26)

Abbildung 9-23: Einschätzung zur Sicherheit im Umgang mit Computer und Computeranwendungen (COMA, Richter, Naumann & Hartz, 2010), Ur-Scouts, entnommen Kerres et al. 2012, dort Abb. 8

Um die Werte besser miteinander vergleichen zu können, sind die prozentualen Anteile der Nennungen im Vergleich aufgelistet. Folgende Tabelle zeigt im Überblick den Vergleich zwischen den Medienscouts ($n=20$) und Ur-Medien-scouts ($N=26$) im prozentualen Anteil der Nennungen²⁸⁴ (jeweils zusammengefasst von „Stimme zu“ plus „Stimme eher zu“): (abweichende Werte von über 15% sind orange markiert.)

C.37: Selbstsicherheit im Umgang mit dem Computer	C.37 Medienscouts ($n=20$)	Ur- Scouts ($N=26$)	arithme- tisches Mittel
Im Umgang mit dem Computer fühle ich mich sicher	85%	80%	83%
Wenn mein Computer abstürzt, gerate ich in Panik	10%	8%	9%
Bei der Arbeit mit dem Computer lasse ich mich durch auftretende Schwierigkeiten leicht frustrieren	10%	20%	15%

²⁸⁴ Abzüglich von „keine Angabe“

Das Arbeiten am Computer bereitet mir Unbehagen	10%	4%	7%
Beim Arbeiten mit dem Computer habe ich oft Angst, etwas kaputt zu machen	5%	12%	9%
Ich habe das Gefühl, meinen Computer im Griff zu haben	90%	84%	87%
Wenn möglich vermeide ich das Arbeiten am Computer	0%	12%	6%
Auch bei auftretenden Computerproblemen bleibe ich ruhig	30%	56%	43%

Tabelle 9-6: Prozentualer Vergleich der positiven Nennungen in C.37, Medienscouts und Ur-Scouts (Kerres 2012)

Die Daten aller Variablen korrelieren und in der Tendenz fühlen sich sowohl die Medienscouts als auch die Ur-Scouts in ihrer Computernutzung sehr sicher.

Neben dem Selbstbild der Medienscouts wurde im Fragebogen C ebenfalls das Fremdbild durch die Mitschülerinnen und Mitschüler des gleichen Jahrgangs ($n=67$) erhoben. Konkret ging es um das Image der Medienscouts an der Schule. Interessant ist hier, dass das Image durchaus gut ist (mit hohen Zustimmungsraten bei „Die Medienscouts haben einen guten Ruf am Elsa“²⁸⁵ und „Die Idee mit den Medienscouts am Elsa finde ich gut“ von 63% und 76%), es aber nur eine Minderheit gibt, die die Medienscouts um Rat fragen würde. Dabei würden nur 15% der Nicht-Medienscouts bei einfachen Problemen nachfragen, immerhin 30% bei „echten“ Problemen. Hier zeigt sich die Diskrepanz in der Wahrnehmung von Peer-Multiplikatoren, die trotz eines positiven Images nicht „automatisch“ eine Akzeptanz in der Zielgruppe haben. Es wäre zu überlegen, welche Gelingensbedingungen für eine solche Akzeptanz notwendig wären. Einige Autoren definieren solche Bedingungen, die im Kapitel 4 beschrieben sind, mit bspw. dem Handeln auf Augenhöhe, d.h. gleichrangig und freiwillig sein sollte (Salisch, Kanevski, Philipp, Schmalfeld, & Sacher, 2010). Diese „Freiwilligkeit und Gleichrangigkeit“ (Neumann-Braun & Kleinschnittger, 2012) sind wesentliche Unterscheidungsmerkmale im Handeln jugendlicher Peers untereinander zu dem Handeln gegenüber Erwachsenen und mit-verantwortlich für die positiven Effekte der Peer-Education (vielfach, bspw. Backes, 2003). Trotzdem lassen die Ergebnisse – wie auch zahlreiche Beobachtungen des Verfassers – die begründete Vermutung zu, dass die Akzeptanz durch einen geringen Altersunterschied in der Arbeit mit den Teilnehmern der Peer-Programme stärker ausfällt. So setzen die meisten der in Kapitel 5 peerbasierten Programme zur Medienkompetenzförderung auf einen Altersunterschied, in dem die Medienscouts etwas älter sind als die Teilnehmer. Die Medienscouts wurden während des Untersuchungszeitraumes vor allem in den Klassen 5 und 6 tätig, also mit einem Altersunterschied von etwa drei Jahren. Somit sind die Ergebnisse der Frage C.37 gut erklärlich, denn sie wurden in der gleichen Altersgruppe erhoben und nicht bei jüngeren Mitschülerinnen / Mitschülern. Hier war zu erwarten, dass die meisten die Idee der Medienscouts gut finden, sie aber in der Mehrheit nicht bei Problemen zu Rate ziehen würden.

Mit vier Fragen wurde das Selbstverständnis der Medienscouts in Text-Form erhoben. Im Einzelnen waren dies die Fragen A.2 und A.3 sowie die Texte T01 und T03. Darin wird

²⁸⁵ Gemeint ist das Elsa-Brändström-Gymnasium, von den Schülerinnen / Schüler kurz „Elsa“ genannt.

deutlich, dass das häufigste Motiv (hier Frage A.2) Medienscout zu werden das "Helfen-Wollen" ist, typisch ist die Äußerung „Ich würde anderen Schülern helfen und sie über Social Networks aufklären“, dabei gibt es neben eher neutralen Äußerungen wie „Eltern und Schüler zu informieren“ auch einige mit deutlichem Jugendmedienschutz-Charakter, so „Ich würde gerne den anderen Schülern bei den Gefahren und ihren Fragen helfen können“. Auch das Selbstverständnis in Form eines „Aufpassers“ wird genannt: „Ich würde gerne Aufpasser bei Online-Spielen werden, damit, wenn einer beleidigt (...) ihn blocken (...)“. Das Selbstbild der Medienscouts war von den meisten von altruistischen Motiven geprägt.

Mit der Frage A.3 wurde erhoben, was einen „guten Medienscout“ ausmacht und auch hier ist das Selbstverständnis deutlich. Es ist geprägt von einer hohen Sachkompetenz (im Sinne der Dimension „Medienwissen“ nach Groeben) in digitalen Mediennutzungsfragen. Typisch sind hier die Antworten: „Einer, der sich mit allem gut auskennt“ oder „Ein guter Medienscout sollte sich mit Medien auskennen und ein Grundwissen haben“ oder „Ein guter Medienscout muss viele Fragen zum Thema Medien beantworten können!“. Als zweites Motiv ist eine hohe Sozialkompetenz als z. B. „Nett, hilfsbereit, hilft anderen“ oder „Jemand, der hilfsbereit ist (...)“ benannt ist. Die dritte Qualität eines „guten Medienscouts“ ist eine hohe Vermittlungskompetenz der medialen Sachverhalte, so bspw. zu sehen in der Antwort „Ein guter Medienscout kann gut erklären und helfen“ oder „Ein guter Medienscout muss (...) die Aufgaben immer gut erklären“. Zusammenfassend kann man beobachten, dass das Selbstverständnis der Jugendlichen in ihrem Rollenhandeln als Medienscouts geprägt ist von Wissen, Hilfsbereitschaft und der Fähigkeit erklären zu können.

Der Text T03 wurde methodisch anders erhoben, hatte aber das gleiche Ergebnis. Auch hier gab es die drei oben genannten Motive, allerdings ergänzt um die Nennung „Ein Medienscout sollte Spaß an Medien haben“. Diese Form des Selbstverständnisses zielt auf die Dimension „Genussfähigkeit“ nach Groeben und wird – vom Verfasser – als gegeben vorausgesetzt bei der Entscheidung Medienscout zu werden. Dennoch wurde diese Lust an der Mediennutzung in Form von „Spaß haben“ ausdrücklich genannt.

Behn et al. und einige anderen Autoren beschreiben die positiven Effekte auf die Jugendlichen, die als Peer-Multiplikatoren arbeiten, so in der Evaluation des „Streitschlichter-Programms“: „Als wichtigster Effekt ist hier eine deutliche Zunahme von sozialen und kommunikativen Fähigkeiten bei den Schülermediator/innen festzustellen (...) (Behn, et al., 2006). Die Wahrnehmung des eigenen Lernerfolgs war bei den Medienscouts in dieser Untersuchung eine ganz andere. Mit dem Text T11 wurde erhoben, in welcher der verschiedenen Unterrichtsphasen / Einsätze als Medienscouts während der Ausbildung von

September 2011 bis Juni 2012 im ersten Jahr sie den größten Lernerfolg hatten. Dabei schneiden die klassischen Unterrichtssituationen, Vorträge und Expertenbefragungen deutlich besser ab als die praktischen Einsätze. Dieses Ergebnis war vom Verfasser so nicht erwartet worden. Es kann erklärt werden mit dem Verständnis der Schülerinnen / Schülern von der Frage „Ein Jahr unserer Medienscouts-Ausbildung ist vorüber. Wobei hast du das meiste gelernt? (...)“ und das „gelernt“ in der Schule verbunden wird mit überprüfbarem Faktenwissen. Zum anderen kann das Ergebnis mit dem Selbstbild der Medienscouts erklärt werden, die in eine Peer-Tätigkeit als „Experten“ gehen, sich das Fachwissen also vorher aneignen und nur wenig in der Situation selbst lernen. Damit finden im gegenseitigen Austausch unter Peers sicherlich Lernprozesse statt, die zahlreiche Kompetenzen, etwa Sach- und Fach-, aber auch Sozial- und Personalkompetenzen fördern (Harring, 2007), sie werden von den Jugendlichen aber nicht so verstanden oder erkannt. Hier wäre in der Untersuchung eine Frage zum Sozialen Lernen oder zur Abfrage der Kommunikationsfähigkeit und anderer Lernerfolge sinnvoll gewesen²⁸⁶. Trotzdem bleibt die Erkenntnis, dass die Medienscouts sagen, sie lernen in der Ausbildung und nicht während der Tätigkeit als Peer-Multiplikator.

Teamfähigkeit und Freundschaft haben für die Medienscouts eine große Bedeutung. Sie haben darüber hinaus ein zumeist positives Selbstbild, im Vergleich mit anderen Erhebungen ein deutlich besseres. Hier kann vermutet werden, dass dieser hohe Grad an Zustimmung zum positiven Selbstbild ein schulspezifischer Effekt sein könnte, da die untersuchte Gruppe und die Kontrollgruppe von einer Schule mit einem hohen Grad an geforderter Selbstständigkeit (Montessori-Ansatz) und einer relativ hohen Zufriedenheit der Schülerinnen / Schüler kommen. Weitere Untersuchungen sollten diese Beobachtungen auf andere Schulen und Schulformen ausweiten.

Die Einschätzung der Selbstwirksamkeit bei den Medienscouts ist hoch. Überraschend sind die Ergebnisse des Re-Tests von der Erhebung A (November 2011) und der Erhebung C (November 2012). Dort verschlechterte sich die Einschätzung der Selbstwirksamkeit der Medienscouts in acht von 10 Variablen. Hier sind zwei Erklärungen möglich. Die Erfahrungen in der Tätigkeit als Medienscouts haben den Schülerinnen und Schülern gezeigt, dass ihre Wirksamkeit auf die jüngeren Teilnehmerinnen und Teilnehmer nur begrenzt war, ihr Anspruch zunächst also größer war als der in der Realität gezeigte Effekt. Die zweite Erklärung, die der Verfasser für wahrscheinlicher hält, ist: Die Selbsteinschätzungen zu Beginn (und auch noch im Laufe) der Ausbildung waren unrealistisch hoch und wurden dann im Laufe der Zeit realistischer eingeschätzt. Dies zeigt sich auch in anderen

²⁸⁶ Im Kapitel „Ausblick“ wird die wünschenswerte Ausweitung der Fragestellung um „Sozialkompetenz“ besprochen.

Dimensionen, wo fast immer die Selbsteinschätzung der Medienscouts hoch war, aber nicht immer realistisch (so beim Medienwissen oder der Kritikfähigkeit). Möglicherweise findet eine „Erhöhung“ im schulischen Alltag statt, bei denen die Medienscouts als eine Art „Elite“ einen besonderen Status erhalten und dadurch zu einer hohen Selbsteinschätzung gelangen.

Das Selbstvertrauen wurde von den Schülerinnen und Schülern als durchweg hoch bezeichnet. Ebenso bei der Selbstsicherheit im Umgang mit dem Computer. Der Altersunterschied in Form eines etwas älteren Peer-Multiplikators zu einem Teilnehmer der Peer-Education wird als Erklärung für das Fremdbild der Nicht-Medienscouts benutzt, denn die meisten Mitschülerinnen und Mitschüler befürworten zwar die Idee „Medienscouts“, lassen sich aber nur zu einem Drittel im Bedarfsfall von ihnen helfen. Das häufigste Motiv für eine Ausbildung zum Medienscout war „Helfen-Wollen“, das Selbstverständnis eines „guten Medienscouts“ ist abhängig von drei Fähigkeiten: Wissen, Hilfsbereitschaft und der Fähigkeiten erklären zu können. Die Medienscouts gaben an, vor allem über klassische Unterrichtssituationen gelernt zu haben und weniger durch die praktischen Einsätze.

In den Selbsteinschätzungen über alle Dimensionen schätzten sich die Medienscouts etwas besser ein als die Nicht-Medienscouts, allerdings mit nur geringen Unterschieden im Gesamtvergleich.

Ein Fazit der Diskussion der Selbsteinschätzung der Medienscouts in der grafischen Übersicht:



Abbildung 9-24: Grafische Übersicht, Fazit des Selbstbilds und Einschätzung der Selbstwirksamkeit der Medienscouts

9.11 Medienkompetenzförderung in Schulpraxis und Schulentwicklung

Hier sollen die Ergebnisse dieser Untersuchung vor dem Hintergrund der theoretischen Medienkompetenzmodelle und einer Forderung nach Medienkompetenzförderung in der Schule (s. Kapitel 3.5 oben) diskutiert werden, ohne sie im Detail zu wiederholen²⁸⁷. In den oben dargestellten Ergebnissen lassen sich zahlreiche Hinweise darauf finden, dass der Erwerb von Medienkompetenz durch eine peer-basierte Medienkompetenzförderung verbessert werden kann. Alle 20 Medienscouts zeigten am Ende der zweijährigen Ausbildung und Tätigkeit als Peer-Multiplikator im Mittel eine höhere Performanz als die Kontrollgruppe der Mitschülerinnen und Mitschüler desselben Jahrgangs derselben Schule.

Oben ist dargestellt, wie das Konzept der Peer-Education positive Effekte, bspw. für die Entwicklung von Werten und Normen (Lüpschen, Salisch, & Kanevski, 2012), das Erlernen und Einüben von Konfliktstrategien (Betz, 2004) oder auch bei schulischen Problemen mit Effekten für den Selbstwert (Seiffge-Krenke, 2004) angesehen wird. In dieser Untersuchung konnten diese sozialen Aspekte der Peer-Education im Selbstbild und der Einschät-

²⁸⁷ Dazu sei auf die Diskussion entlang der Hypothesen 1-8 verwiesen.

zung der Selbstwirksamkeit²⁸⁸ ebenso bestätigt werden wie die Förderung von Medienkompetenz im „Medienscouts“-Ansatz der peerbasierten Medienkompetenzförderung.

Einige Beobachtungen dieser Untersuchung, insbesondere in der Dimension „Medienwissen“ stützen die Erkenntnisse von Biermann und Kommer (2005), die feststellten, dass Jugendliche sich selbst gerne als „Medien-Experten“ sehen, ihnen aber grundlegendes Medienwissen, z.B. in Detailfragen zum Computer fehlt (ebd.). Das gleiche gilt für die Untersuchung von Grigc und Holzmayr (2012), in der bei den Jugendlichen ein unverändert hohes Interesse an realen Treffen und den Themen Freunde / Freundschaft beschrieben wurde. Auch hier zeigte sich in den Nennungen der Medienscouts wie auch der Kontrollgruppe (vgl. Kapitel 8.2.9) das hohe Interesse an realen Freunden / Freundinnen und dem Thema Freundschaft.

Dass es sich bei dem Wissenszuwachs im Laufe des zweijährigen Untersuchungszeitraumes nicht um „implizites Wissen“ (Tully, 2004) handelt und damit nicht um einen veränderten Erwerb von Medienkompetenz, wie ihn Tully (2004) beschrieb, zeigen die Vergleiche mit der Kontrollgruppe deutlich.

Trotzdem sind zwei Beobachtungen bemerkenswert und werfen Fragen für weitere Forschungen auf. Erstens: Die Schülerinnen und Schüler schätzen die Effekte auf das eigene Lernen durch klassische Unterrichtssituationen deutlich stärker ein als durch praktische Einsätze als Peer-Multiplikator. Deutlich wird das bspw. im Text T11, dem Feedback über die Ausbildungsinhalte. Zweitens: Die Medienscouts zeigen vielfach und über alle Dimensionen dort eine deutlich höhere Performanz von Medienkompetenz, wo dies Inhalt / Thema der Ausbildung war. Hier wäre zu untersuchen, inwieweit die Effekte auf den Einsatz als Peer-Multiplikator und an welchen Stellen auf die Ausbildung zu medienbezogenen Themen zurückzuführen sind. Überspitzt müsste man fragen: Hätten die Schülerinnen und Schülern die gleiche Performanz gezeigt in einem Unterrichtsfach „Medienerziehung“ / „Medienbildung“ / „Medienkunde“ o.ä.? Da es jedoch deutliche Hinweise auf eine gesteigerte Motivation (bspw. bei Kempen, 2007) und der Verbesserung bei dem Erwerb von Fertigkeiten durch die Weitergabe von Wissen bis hin zu einem veränderten Verhalten durch Peer-Education (vgl. Nörber, 2010) gibt, vermutet der Verfasser, dass die Förderung von Medienkompetenz im peerbasierten Ansatz besser möglich ist als durch herkömmlichen Schulunterricht.

Fast alle Ergebnisse dieser empirischen Studie wurden bezogen auf das Mittel der 20 untersuchten Jugendlichen bzw. auf das Mittel der Kontrollgruppe. Nur in Ausnahmefällen wie im Text T13, der Auswertung von Problemlösungs-Mustern, wurden die Ergebnisse

²⁸⁸ Dazu sei auf die Diskussion der Hypothese 9 verwiesen.

auf das Individuum bezogen. Aus diesem Grunde konnten die Erkenntnisse, wonach Kompetenzen im Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien bereits in der Kindheit in der Familie und (außerschulisch) in der Peer-Group und demnach nach sozialer Herkunft unterschiedlich von den Individuen erworben werden (vgl. Facer, Sutherland, Furlong & Furlong, 2001; Poynton, 2005), nicht überprüft werden. Hier wäre ein Querschnitt des Kompetenzerwerbs von Medienscouts zum Beispiel entlang der Typisierung von jugendlichen Mediennutzer-Typen von Treumann et al. (Treumann K. P., 2009) ein weiteres Forschungsdesiderat. Alles in allem lassen die Ergebnisse dieser Studie, bei denen es eine deutliche parallele Entwicklung aller Medienscouts gibt, einen starken Einfluss der Schule vermuten und stützen die Aussage von Schelhowe (2006), die die wichtige Rolle der institutionellen Bildung betont, denn dort kann die „für die Zukunft in der Wissensgesellschaft erforderliche und nützliche“ Medienbildung stattfinden, entgegen dem informellen, intuitiven und selbstgesteuerten Lernen Jugendlicher (ebd.).

Nicht weniger interessant dürfte eine Messung der Effekte bei den Teilnehmern der Medienscouts-Einsätze sein. Hier wurden ausschließlich die Wirkungen auf die jugendlichen Peer-Multiplikatoren und auf die Kontrollgruppe gleichen Alters untersucht. Inwieweit Peer-Education als Medienerziehung wirkt, kann als Desiderat der weiteren empirischen Forschung gelten. Hier sind die Ergebnisse trotz zahlreicher Studien von Peer-Education-Programmen zu anderen Themen nicht eindeutig und offensichtlich stark vom Design des Programms abhängig (vgl. Cohen, Kulik & Kulik, 1982). Trotzdem gibt es zahlreiche Hinweise auf die Wirksamkeit (bspw. Falchikov 1989, Falchikov & Goldfinch, 2000, Boud 1988 oder auch Kempen, 2007), so dass vermutet werden kann, dass jüngere Schülerinnen und Schüler durch peerbasierte Medienkompetenzförderung wirksam erreicht werden können.

Diese Untersuchung sollte neben den Fragen zur Entwicklung der Medienscouts auch überprüfen, ob das Medienkompetenzmodell nach Groeben für schulische Zwecke nutzbar gemacht werden kann. Die wohl größte Schwierigkeit besteht neben der generellen Beschreibbarkeit aller sieben Dimensionen (s.u.) in der empirisch fundierten Formulierung von Kompetenzniveaus als verschiedene Qualitäts-Stufen. Tulodziecki betont für den Begriff Medienkompetenz neben der „sinnvollen Ausdifferenzierung“ die „Aspekte der Umsetzbarkeit in der Bildungsarbeit“ (vgl. dazu Tulodziecki, 2010b) und beschreibt damit zwei Kernprobleme der Beschreibung von Medienkompetenz bei Schülerinnen und Schülern: Wie kann die Performanz in (Qualitäts-) Stufen unterteilt werden? und Ist dies im Schulalltag umsetzbar? In der bildungspolitischen Diskussion werden nationale Bildungsstandards vorgeschlagen (und sind für z. B. Lesekompetenz formuliert), die als Qualitäts-

beschreibung von Schülerinnen- und Schülerleistungen dienen können und den Lehrerinnen / Lehrern das Handwerkszeug zur Umsetzung an die Hand geben sollen. Klieme et al. (2003) beschreibt es als „Disposition, die eine Person befähigt, konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen“.

Die Bildungsstandards werden in Kompetenzstufen definiert, bei denen ein fünfstufiges²⁸⁹ Modell bevorzugt wird. Ob sich ein fünfstufiges Modell jeder Dimension von Medienkompetenz nach Groeben, wie hier anhand der Abfolge²⁹⁰ einer Kompetenzmessung in der Bildungsforschung nach Schaumburg und Hacke (2010) formuliert, in der Performanz von Jugendlichen wiederfinden lässt, bedarf weiterer Forschung mit größeren Stichproben. Es gilt zu bedenken, dass auch andere Kompetenzstufenmodelle immer wieder angepasst wurden, so bspw. die Lese-Kompetenzstufen, die bei der Untersuchung PISA 2000 (Baumert & al., 2001) in fünf Stufen definiert waren, bei PISA 2009 (OECD, 2010) ergänzt wurden um "Level 1a" (als Unterteilung von "Level 1" in "Level 1a" und "Level 1b"), womit der Test um mehr leichte Aufgaben an der unteren Skala nach den Erfahrungen früherer Tests erweitert wurde. Gleichzeitig wurde an der oberen Skala eine Kompetenzstufe "Stufe 6" mit einem höheren Schwierigkeitsgrad ergänzt. De facto waren dies also sieben Kompetenzstufen. Hier ließen sich sicherlich weitere Unterteilungen definieren, die insgesamt aber für die Schulpraxis nur schwierig zu handhaben sind. Das gleiche gilt für das komplexe Konstrukt „Medienkompetenz“. Bezogen auf die sieben Dimensionen einer Medienkompetenz nach Groeben würde ein Bildungsstandard-Modell mit mindestens fünf Kompetenzstufen 35 Beschreibungen von Performanz von Medienkompetenz von Schülerinnen und Schülern enthalten, die wiederum für verschiedene Niveaus (üblicherweise in drei Niveaus mit den Schuljahrgangsstufen 4, 6 und 9 festgelegt) beschrieben werden. Würde man drei Niveaus festlegen, wären dies 105 Beschreibungen für Medienkompetenz. Hier erscheinen die drei Anforderungsklassen als "Mindest-, Regel- oder Höchststandard" im „Paderborner Ansatz“ von Tulodziecki (Tulodziecki, 2010b) oder das „Zürcher Standardmodell“ von Moser mit einer Matrix aus neun Standards (Moser, 2006) praxistauglicher.

Oben ist erwähnt, dass auch die generelle Tauglichkeit des Medienkompetenz-Modells von Groeben für die Schulpraxis untersucht wurde. Während es für die Modelle von Baacke (Baacke, 1998), Tulodziecki (Tulodziecki, 1997), Aufenanger (Aufenanger, 2001) und Moser (Moser, 2006) zahlreiche Umsetzungsbeispiele für die Schule gibt, bis hin zu ausgearbeiteten Modellen für die Bildungsarbeit (s.o. „Paderborner Ansatz“ und „Zürcher

²⁸⁹ Analog zu dem Modell der Notenstufen von "sehr gut" bis "mangelhaft" in fünf Stufen sowie "ungenügend" für keine Leistung.

²⁹⁰ Vereinfacht: 1. Reduktion auf Grundkompetenzen, 2. Operationalisierung in Leistungstests und 3. Skalierung in Kompetenzstufen

Standardmodell“) birgt das Modell von Groeben ausgerechnet dort die größten Herausforderungen, wo es die größten Stärken²⁹¹ im peer-basierten Ansatz zur Medienkompetenzförderung zeigen sollte. Die „Reduktion des zu messenden Konstrukts auf (kognitive) Grundkompetenzen“ (Schaumburg & Hacke, 2010) ist in den Dimensionen „Genussfähigkeit“ und „Anschlusskommunikationen“ als Grundlage für eine „Operationalisierung der isolierten Grundkompetenz und Konstruktion entsprechender Leistungstests“ (ebd.) ein weiteres Forschungsdesiderat. Oben sind unter den fachlichen Diskussionen dieser Dimensionen die Schwierigkeiten in der Definition eines „medienkompetenten Schülers / einer medienkompetenten Schülerin“ in der Dimension „Genussfähigkeit“ und in der Dimension „Anschlusskommunikationen“ beschrieben. Für die anderen fünf Dimensionen nach Groeben („Medienwissen“, „Rezeptionsmuster“, „Kritikfähigkeit“, „Selektion / Kombination“ und „Produktive Partizipationsmuster“), die auch Entsprechungen in anderen Medienkompetenzmodellen haben (vgl. Kap. 3.6), erscheint dies einfacher umzusetzen.

Die Ergebnisse dieser Untersuchungen zeigen die Stärken einer peerbasierten Medienkompetenzförderung im Rahmen institutioneller Bildung. Man könnte plakativ formulieren: Peerbasierte Medienkompetenzförderung in der Schule wirkt! Die im Kapitel 5.2 Peer-Programme in Deutschland dargestellten zahlreichen Beispiele für diesen Ansatz zeigen die Hoffnungen darin und wohl auch die positiven Erfahrungen damit, auch wenn nur wenige wie „Medienscouts NRW“ (Kerres 2012) wissenschaftlich evaluiert wurden. Aus diesem Grunde sind die Ansätze einer peerbasierten Medienkompetenzförderung als Schulentwicklung zu stärken und auszubauen.

Gleichzeitig gibt es nur wenige Beispiele einer Medienkompetenz-Messung in der Schule, wie ICILS (Bos et al. ,2014), die für den Teilbereich „Informationskompetenz“ zudem mit hohem technischen, organisatorischen und zeitlichen Aufwand verbunden waren. In der Schulpraxis kann im Regelfall ein solcher Aufwand kaum betrieben werden. Aus diesem Grunde wäre es zu begrüßen, ein Instrument für die schulische Medienkompetenz-Beschreibung von Schülerinnen und Schülern zu entwickeln, bspw. als Portfolio-Konzept wie es im "Portfolio:Medienkompetenz" auf Basis des Medienkompetenzmodell von Tulodziecki entwickelt wurde (NRW, 2012; Hauf-Tulodziecki, 2003). Der Verfasser hat einen Vorschlag dazu auf Grundlage des Medienkompetenzmodells nach Groeben entwickelt²⁹². Ein solches „integrativ-dokumentarisches“ Instrument für die Schülerhand muss für die notwendige Beurteilung durch die Lehrkraft ergänzt werden durch Elemente der

²⁹¹ Vgl. Kapitel 3.6.1: Begründung einer Medienkompetenz nach Groeben

²⁹² Zu finden im Anhang.

konkreten Überprüfung von Schüler- / Schülerinnenleistungen, etwa durch schriftliche Befragungen oder computergestützte Messinstrumente (vgl. Goertz, 2006).

(Chatten am Computer) Nee, also, wenn ich, etwas wirklich Wichtiges erzählen möchte oder so, dann rufe ich sie an meistens. (W04)

10 Zusammenfassung

Hier wurde der Erwerb von Medienkompetenz einer definierten Gruppe von 20 Schülerinnen und Schülern (acht Mädchen und zwölf Jungen) der Jahrgangsstufe 8 (später 9) im Alter von etwa 13 Jahren (später 15 Jahren) in der als Peer-Education-Ansatz angelegten Ausbildung zu „Medienscouts“ im Rahmen formaler Bildung in der Schule in Form eines „Wahlpflichtkurses“ und in ihrer Tätigkeit als Peer-Multiplikatoren sowie ihre Selbsteinschätzung als Peer-Multiplikatoren über einen Zeitraum von etwa zwei Jahren (von September 2011 bis Juli 2013) empirisch untersucht. Dazu wurden als Methodentriangulation zu Beginn halbstandardisierte Einzelinterviews geführt, im Verlauf vier schriftliche Befragungen mit Fragebögen durchgeführt und insgesamt 18 Texte analysiert. Die Fragebögen wurden zu Beginn (als Fragebogen „A“ bezeichnet) im Oktober 2011, nach einem halben Jahr (Januar 2012, „B1“), zur Halbzeit (September 2012, „C“) und in Form eines Re-Tests von „B1“ als „B2“ am Ende (Juni 2013) erhoben. Die Texte sind kontinuierlich über den gesamten Zeitraum entstanden. Als Kontrollgruppe der schriftlichen Befragungen fungierten über 60 Mitschülerinnen und Mitschüler des gleichen Jahrgangs der gleichen Schule. Die Unterschiede zwischen den Gruppen wurden auf statistische Signifikanz geprüft, die bei einzelnen Variablen gegeben war.

Im theoretischen Teil wurde der Kompetenzbegriff im Kontext von Schule, so durch die OECD und KMK, und die schulrelevanten Theorie-Modelle von Medienkompetenz und Beispiele für die Messung von Medienkompetenz erörtert. Nach den Grundlagen und Beispielen der Erkenntnisse der Peer-Education-Forschung wurde die peer-basierte Medienkompetenzförderung in Deutschland bis Ende 2014 betrachtet. Darin sind 19 Peer-Programme dargestellt und miteinander verglichen. Bei aller Unterschiedlichkeit der Programme bezüglich der Reichweite von bundesweit bis lokal und der Organisationsformen gibt es deutliche Gemeinsamkeiten: Peer-basierte Medienkompetenzförderung ist von Institutionen initiiert und eine Reaktion auf Probleme der Mediennutzung. Aus diesem Grund werden nahezu durchgängig Themen des Jugendmedienschutzes behandelt. Die Zielgruppe bilden Kinder und Jugendliche ab einem Mindestalter von 12 Jahren bis hin zu einem Alter von 16 Jahren. Sie werden von erwachsenen Expertinnen und Experten ausgebildet (je nach Programm aus Medienpädagogik, Suchtberatung, Polizei, Jugendschutz, Datenschutz etc.), aber nicht durch die (eigenen) Lehrerinnen / Lehrer. Die Themen der Ausbildung

sind in allen Programmen vergleichbar und die bekannten Jugendmedienschutz-Themen, die man in Schlagworten bezeichnen kann mit: Soziale Netzwerke, Datenschutz, Cyber-Mobbing, Urheberrecht, Handy, exzessive Mediennutzung und jugendgefährdende Inhalte. Diese Themen werden in einigen Programmen ausdrücklich ergänzt durch die Förderung sozialer und persönlicher Kompetenzen (wie bspw. Teamfähigkeit oder Empathiefähigkeit etc.).

Zur Beschreibung der Entwicklung von Medienkompetenz der Jugendlichen diente als theoretische Folie das Medienkompetenzmodell nach Groeben (2002b), das darüber hinaus hier für schulische Zwecke operationalisiert und auf Grundlage von Modellen zu Bildungsstandards in Form eines fünfstufigen Modells zur Beurteilung der Performanz von Schülerinnen und Schüler im Alter von 13 bis 15 Jahren gebracht wurde. Die Hypothesen 1 bis 7 dieser Untersuchung sind entlang der Dimensionen des Medienkompetenzmodells formuliert und postulieren eine positive Performanzentwicklung in „Medienwissen“ (Hypothese 1), „Medienspezifischen Rezeptionsmuster“ (2), „Genussfähigkeit“ (3), „Kritikfähigkeit“ (4), „Orientierungsfähigkeit“ (5), „Produktive Partizipationsmuster“ (6) und „Anschlusskommunikationen“ (7). Außerdem wurde eine verbesserte Medienkompetenzentwicklung im Vergleich zur Kontrollgruppe (Hypothese 8) und eine positive Selbsteinschätzung ihrer Tätigkeit als Peer-Multiplikatoren (Hypothese 9) angenommen. Alle Hypothesen konnten bestätigt werden. Die Medienscouts zeigten im Mittel eine positive Entwicklung ihrer Medienkompetenz, auch im Vergleich mit der Kontrollgruppe und schätzten ihre Arbeit als Peer-Multiplikatoren positiv ein mit einem positiven Selbstbild, einer positiven Einschätzung ihrer Selbstwirksamkeit und anhand sozialer Peer-Aspekte.

Im Einzelnen erwarben die Medienscouts ein größeres „Medienwissen“ und zeigten am Ende der zweijährigen Ausbildung / Tätigkeit als Peer-Multiplikator ein besseres „Medialitätsbewusstsein“. Die Effekte waren dort besonders stark, wo Inhalte und Themen der Ausbildung berührt waren, so beispielsweise in dem Wissen um die Mechanismen der Werbung in der Suchmaschine Google. Die „medienspezifischen Rezeptionsmuster“ und insbesondere darin die technologisch-instrumentellen Fertigkeiten wurden von den Medienscouts weiterentwickelt. Dies zeigte sich besonders stark bei den Fähigkeiten / Fertigkeiten, wie sie in der alltäglichen Mediennutzung der Jugendlichen benötigt wurden, d.h. sie lernten das besonders gut, was sie konkret für ihren Medienalltag benötigten. Dies zeigte sich zum Beispiel in ihren gesteigerten Fähigkeiten in der Benutzung von Social-Media-Angeboten, von Software zur Textverarbeitung oder in der produktiven Bedienung von Video-Portalen („YouTube-Uploads“). Bei einer individuellen Auswertung der Problemlösestrategien der Medienscouts zeigten sich große Unterschiede in Quantität und Kombina-

tion verschiedener Strategien. Eine „Genussfähigkeit“ als Teil einer Medienkompetenz nach Groeben war schwierig zu beschreiben. Trotzdem zeigten die Medienscouts, dass sie „ihre“ Medien genießen, auch wenn es ein oberflächlicher Genuss ist, der von den Jugendlichen – mit einer Ausnahme - nicht weiter reflektiert wird. Die Ausnahme bildet die Fähigkeit der Medienscouts zu erläutern, warum sie gerne Computerspiele spielen. Es konnte gezeigt werden, dass die Jugendlichen „Universal-Medien“ haben, wie das Smartphone, die sie für jede Stimmung / jede Gefühlslage nutzen. Darüber hinaus schätzen die Medienscouts ihre „Genussfähigkeit“ als hoch ein. Das gilt auch für die untersuchte „Kritikfähigkeit“ als eine der Dimensionen von Medienkompetenz nach Groeben. Die Selbsteinschätzung dazu war hoch, allerdings konnte die „Kritikfähigkeit“ über den Untersuchungszeitraum, ausgehend von einer relativ unkritischen Mediennutzung, verbessert werden, aber nicht generell über alle medialen Inhalte, sondern nur zu den Themen / Inhalten der Ausbildung. So konnte beispielsweise die Kritikfähigkeit zu den Herausforderungen „Geschlechterrollen in medialen Angeboten“ und „Firmenwerbung auf Facebook“ nicht verbessert werden, da sie nicht explizit Teil des Ausbildungskonzepts der Medienscouts waren. Ganz anders bei anderen Themen, wie „Recherche-Fähigkeiten über Suchmaschinen“ und „Quellenanalyse“. In der Dimension „Selektion / Kombination der Mediennutzung“ zeigte sich erwartungsgemäß, dass alle befragten Jugendlichen (Medienscouts wie Kontrollgruppe) intensive Mediennutzer sind. Die Medienscouts konnten ihre Performanz in dieser Dimension steigern, wenn auch zu sehen war, dass die Jugendlichen kaum alternative mediale Angebote nutzen. So wird bspw. „Wikipedia“ wenig reflektiert als einzige Quelle zur Recherche für ein Referat ausgewählt, was sich auch im Untersuchungszeitraum über zwei Jahre kaum änderte. Daran zeigte sich ein wiederkehrendes Muster, dass die Jugendlichen Medien nicht als Selbstzweck sehen, sondern gezielt für ihre Zwecke nutzen. Der Verfasser interpretierte im Beispiel „Recherche-Quellen“ kein Unvermögen, sondern eine fehlende Einsicht in die Notwendigkeit von Alternativen. Anders ausgedrückt: „Wikipedia“ als Quelle für Referate reichte den Jugendlichen. Wie oben schon erwähnt, nutzen die Jugendlichen das Smartphone als „Universalmedium“, das bezüglich des Gerätes keine weitere „Selektion / Kombination“ erforderlich macht. Unerwartet fielen die Ergebnisse der Dimension „Produktive Partizipationsmuster“ aus. Nur wenige Jugendliche nutzten trotz der Verfügbarkeit der erforderlichen Hardware und Software Medien produktiv-kreativ, dabei zu einem Drittel auf Social-Media-Anwendungen wie „Facebook“. Dabei sehen sie sich in der Selbsteinschätzung realistisch und schätzen sich in dieser Dimension selbst schlechter ein als in den anderen sechs Dimensionen nach Groeben. Dabei sind es weniger die fehlenden Fertigkeiten / Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler, sondern

eine fehlende Motivation zur produktiv-kreativen Nutzung von Medien. Anders ausgedrückt: Sie könnten Medien in dieser Weise nutzen, wollen es aber nicht. Die Anschlusskommunikationen der Jugendlichen waren mit einer Ausnahme erwartungsgemäß hoch. Sie kommunizieren viel über Medien, sowohl medial vermittelt als auch im persönlichen Gespräch. Dabei sind – wie erwartet – vor allem Gleichaltrige die Gesprächspartner, auch und insbesondere im Sinne von Vertrauenspersonen. Doch nicht alle Jugendlichen zeigen die von Groeben beschriebenen „Anschlusskommunikationen“, sondern nur etwa drei Viertel kommunizieren über mediale Erlebnisse. Vom Verfasser war nicht erwartet worden, dass Lehrerinnen / Lehrer von nahezu keinem Jugendlichen als Gesprächspartner über mediale Erfahrungen benannt wurden.

Im Vergleich der Gruppen Medienscouts und Nicht-Medienscouts zeigte sich zu Beginn, dass sie sich kaum voneinander unterscheiden, außer in ihrer Technik-Affinität und in ihrer etwas höheren Mediennutzung. Für alle hier befragten Jugendlichen sind trotz einer sehr intensiven Mediennutzung die Themen Freunde / Freundschaft das Wichtigste und ihr Interesse an Themen ist nicht ausschließlich an Medien orientiert.

Die hier untersuchten 20 Medienscouts haben ein zumeist positives Selbstbild und ein hohes Selbstvertrauen. Sie schätzten ihre Selbstwirksamkeit zurückhaltend, aber nicht grundsätzlich negativ ein. Die Jugendlichen fühlten sich sehr sicher im Umgang mit Geräten wie dem Computer.

In dieser Untersuchung konnten die sozialen Aspekte der Peer-Education in Form eines verbesserten Selbstbildes und der Einschätzung ihrer Selbstwirksamkeit ebenso bestätigt werden wie die Förderung von Medienkompetenz im „Medienscouts“-Ansatz der peerbasierten Medienkompetenzförderung.

Skills development in the training of "media scouts" as media educational approach to peer education.

(Chatting on the computer) No, if I really want to say something important, then I usually call them. (W04)

10.1 Summary

Subject of the study was the acquisition of media literacy in a defined group of 20 8th grade students (later 9th grade, eight girls and twelve boys) aged approximately 13 years (later 15 years) during "media scout" elective courses using peer education approach methods within a formal school education, and their function as peer multipliers as well as their self-assessments as peer multipliers over a period of almost two years (September 2011 - July 2013). Methodological triangulation consisted of semi-structured individual interviews conducted at the start of the study period, four written surveys with questionnaires taken during the study, and the analysis of a total of 18 texts. The questionnaires were completed at the beginning (questionnaire "A") in October 2011, after half a year (January 2012 "B1"), at the half-way point (September 2012 "C") and a re-test of "B1" as "B2" at the end of the study (June 2013). Texts were written during the entire period. The control group for the written surveys consisted of over 60 classmates attending the same year in the same school. The differences between the groups were tested for the statistical significance of the single variables assigned.

The theoretical part investigates the concept of competence within the context of schools, as defined by the OECD and the German Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs (KMK), and the school-relevant theory models of media literacy and examples for the measurement of media literacy. After looking at the fundamentals and examples of peer education research findings, peer-based media-competence promotion in Germany until the end of 2014 was considered. Here 19 peer programmes are presented and compared. There are significant similarities despite a diversity of programmes with regard to reach, from local to nationwide, and the forms of organization: Peer-based promotion of media competence is initiated by institutions and in response to problems of media use. For this reason, themes treated are almost exclusively those involving youth media protection. The target group is children and young people of a minimum age of 12 up to 16 years. They are trained by adult experts (from media education, substance abuse counselling, police, youth protection, data protection etc. in accordance with the programme requirements), but not by (their own) teachers. The training topics are similar in all programmes and involve the usual youth media protection topics as described in the keywords: social networks, privacy, cyber-harassment, copyright, cell phones, excessive media use and adult content.

These topics are expressly supplemented in some programmes through the promotion of social and personal skills (such as teamwork or empathy ability, etc.).

The media literacy model from Groeben (2002b) was used as the theoretical framework to describe the development of media literacy in young people, further operationalised here for educational purposes and on the basis of models of educational standards in the form of a five-stage model for the assessment of the performance of students between the ages of 13 to 15 years. The hypotheses 1 to 7 of this investigation are formulated along the dimensions of the media competence model. They posit a positive performance development in "Media knowledge" (hypothesis 1), "Media specific reception pattern" (2), "Ability to enjoy" (3), "Critical abilities" (4), "Orientation abilities" (5), "Productive participation pattern" (6) and "Communication connections" (7). In addition, an improved media literacy development in comparison to the control group (hypothesis 8) and a positive self-assessment of their activities as peer multipliers (hypothesis 9) were assumed. All hypotheses were confirmed. The media scouts showed on average a positive development of their media literacy, even in comparison with the control group. They saw their functions as peer multipliers positively through a positive self-image, a positive evaluation of their self-efficacy and in response to social peer aspects.

The media scouts as individuals acquired a wider "media knowledge" and demonstrated an improved "media awareness" at the end of their two-year training/work as peer multipliers. The effects were particularly strong when content and themes were relevant to the school education programme, such as in the knowledge of the mechanisms of advertising on the search engine Google. The media scouts demonstrated a further development of "media-specific reception patterns" and in particular the technological-instrumental skills involved. This was particularly strong in the skills/abilities applied by young people in their everyday use of media. That is to say, they were particularly proficient at learning the skills needed for their daily media needs. This was evident, for example, in their increased skill in the use of social media services, software for word processing or in the productive use of video portals (YouTube uploads). In an individual evaluation of problem-solving strategies employed by media scouts, wide differences in quantity and combinations of different strategies was observed. An "ability to enjoy" as part of a media literacy as defined by Groeben was difficult to describe. Nevertheless, the media scouts demonstrated that they enjoyed "their" media, even if only as a superficial pleasure and one which the young people did not reflect on except in one case. The exception is the media scouts' capacity to explain why they like to play computer games. It was shown that the youth have "universal media", such as smartphones, which they use for every mood or feeling. Moreover, the media

scouts evaluated their "ability to enjoy" as high. This also applies to the investigation category "critical abilities", one of Groeben's dimensions of media literacy. Self-assessment was high for this category, however "critical abilities", if an initial relatively non-critical use of the media is assumed, may have been improved during the study period. This is not valid for all media content in general, but only for the topics/content forming part of the education programme. For example, critical abilities regarding the challenges "gender roles in media offers" and "companies advertising on Facebook" could not be improved as they were not explicitly part of the media scout training concepts. Other topics, such as "search capabilities through search engines" and "source analysis", revealed quite different results. The dimension of "selection/combination of media use" showed, as expected, that all young people surveyed (media scouts as well as the control group) are intensive media users. The media scouts were able to increase their performance here, even if it was obvious that young people take little advantage of the alternatives offered. For example, "Wikipedia" is selected, without much thought, as the sole research source for written research tasks. This hardly changed over the two years of the investigation period. A recurring pattern was seen whereby young people view the media not as an end in itself, using it instead specifically for their purposes. The authors did not interpret a lack of ability in the dimension "search sources" here, but rather, a lack of understanding of the necessity of alternatives. In other words, for young people, "Wikipedia" is sufficient as a source for a research paper. As mentioned above, the youth use their smartphone as a "universal medium" which as a device requires no further "selection/combination". Unexpectedly, results for the dimension "productive participation patterns" were not available. Few young people took advantage, despite the availability, of the necessary media productive-creative hardware and software, whereby one third used social media applications such as "Facebook". However, they assess themselves realistically in this dimension and evaluate themselves as worse than in the other six of Groeben's dimensions. Important here is not so much the lack of skills/abilities as the lack of a motivation to use the media productively and creatively. In other words, they were capable of using the media in this manner, but did not want to. The communication connections used by the youth were as high as expected, with one exception. They communicate frequently over the media, both media mediated and in personal conversations. Here - as expected - others of the same age were the main interlocutors, and in particular in the role of confidant. But not all the young people demonstrated Groeben's "communication connections". Only about three-quarters communicate through media experiences. The authors did not expect that no young person mentioned using the media named a teacher as an interlocutor.

The media scout and control groups showed hardly any difference from one another at the beginning of the study, other than in their technical affinities and slightly higher media usage. Despite a very intensive use of media, the themes friends/friendship are the most important for all surveyed adolescents, and their interest in topics is not based exclusively on the media involved.

The 20 media scouts in the study have a mostly positive self-image and high levels of self-confidence. They are restrained in their estimates of their self-efficacy, but are in the main not negative. Young people feel very confident in their handling of devices such as computers.

The study confirmed an improved self-image and assessment of self-efficacy through the social aspects of peer education, as well as a promotion of media literacy in the media scout approach of peer based media literacy promotion.

SMSs wurden zu einer der besten Funktionen des Handys jedes Kind schreibt im Monat mindestens eine SMS. Das Handy wurde für die Kinder zur Droge. (M12)

11 Ausblick

Im Kapitel 9.11 Medienkompetenzförderung in Schulpraxis und Schulentwicklung wurden bereits einige Forschungsdesiderate aufgezeigt, die in engem Zusammenhang mit den diskutierten Ergebnissen stehen. Sie werden hier als 11.1 bis 11.6 der Vollständigkeit halber in Kürze wiederholt. Darüber hinaus soll ab 11.7 ein Ausblick auf weitergehende zukünftige Forschung gegeben werden.

11.1 Effekte von Ausbildung und Peer-Education

Die Medienscouts konnten im Mittel ihre Medienkompetenz stärken. Es wurde allerdings deutlich, dass dies im engen Zusammenhang mit den Ausbildungs-Inhalten und –Themen stand. Inwieweit hier die Ausbildung in Form des schulischen Unterrichts oder die Tätigkeit als Peer-Multiplikator eine Rolle spielt, sollte überprüft werden.

11.2 Mittel der Medienkompetenzmessung

Die Medienkompetenz-Messung in der Schule ist mit hohem Aufwand verbunden, der im Schulalltag in der Regel von Lehrerinnen / Lehrern nicht geleistet werden kann. Hier sollten auf Grundlage des Medienkompetenzmodells von Groeben Methoden und Materialien entwickelt werden, die dies effizient ermöglichen. Der Verfasser hat mit dem „Portfolio Medienscouts“ (s. Anhang) dazu einen Vorschlag gemacht, der ergänzt werden sollte mit konkreten Erhebung der Performanz von Medienkompetenz, z.B. durch schriftliche Befragungen oder computergestützte Tests.

11.3 Ausweitung auf andere Schulen und Schulformen

Peer-Education in der Medienkompetenzförderung ist – wie oben gezeigt – aktuell sehr beliebt und wird in einer Vielzahl von Programmen angewandt. Eine wissenschaftliche Beschreibung der erworbenen Medienkompetenz der Peer-Multiplikatoren findet meistens nicht statt. Diese Untersuchung beschreibt die Medienkompetenzentwicklung einer sehr kleinen Gruppe, die als Schülerinnen / Schüler einer Jahrgangsstufe an einer Schule homogen ist. Viele Unterschiede in den Variablen mit der Kontrollgruppe von >60 Personen waren statistisch nicht signifikant. Aus diesem Grunde sollten weitere Untersuchungen die

Stichprobe erweitern und Beobachtungen von Medienscouts anderer Schulen und anderer Schulformen ausweiten.

Dies ist noch aus einem anderen Grunde zur Validierung der Ergebnisse notwendig. Die Ergebnisse aller über 80 Jugendlichen dieser Schule desselben Jahrgangs zeigen im Mittel ein relativ hohes Selbstvertrauen, insbesondere im Umgang mit Medien. Hier wurden schulspezifische Effekte des Gymnasiums mit Montessori-Pädagogik vermutet, die mit anderen Schulen verglichen werden sollten.

11.4 Wirkungen auf Teilnehmer

In dieser Arbeit wurde der Fokus auf die Beschreibung der Wirkungen auf die Tutoren (hier: Medienscouts) gelegt. Eine Beobachtung der Wirkungen auf die Teilnehmer von Peer-Education-Einsätzen wäre wünschenswert, obwohl dies in anderen Untersuchungen zu Themen wie Sexualerziehung oder Drogenprävention durchgeführt wurde, steht eine Analyse für die Programme zur Medienkompetenzförderung aus.

11.5 Dimensionen „Genussfähigkeit“ und „Anschlusskommunikationen“

Zwei der sechs Dimensionen nach Groeben bedürfen einer genaueren Operationalisierung, um sie einer empirischen Überprüfung zugänglich zu machen: Die „Genussfähigkeit“ und die „Anschlusskommunikationen“ sind schwierig in diesem Sinne einer Schülerinnen- / Schüler-Leistung zu beschreiben.

11.6 Die Personen in der Einzeldarstellung

Die Hypothesen dieser Untersuchung sind formuliert als Beschreibung der Gruppenergebnisse der 20 Medienscouts. Eine Medienkompetenz ist allerdings individuell, so dass es eigentlich notwendig ist (und in der Schule ohnehin in Form von individuellen Leistungsbewertungen gefordert) die Ergebnisse der Personen und nicht der Gruppe zu beschreiben. Im Anhang ist eine solche Interpretation und Zuordnung exemplarisch für die Beispiele aus den Fragebögen B1 und B2 als Darstellung einer zeitlichen Entwicklung, sowie für den Text T02 als Beispiel für die Beurteilung einer schriftlichen Arbeit (Klausur) von Schülerinnen / Schülern aufgeführt.

11.7 Der Wunsch nach Beschreibung von Sozialkompetenz

Mit der Hypothese 9 (Selbsteinschätzung) sind bereits einige soziale Aspekte berührt. Ziel dieser Arbeit war die Beschreibung der Medienkompetenz, obwohl der Aspekt "Sozial-

kompetenz" von herausragender Bedeutung in einem Peer-Education-Projekt ist²⁹³. Hier sollten weitere Forschungen die Entwicklungen bei den Tutoren und bei den Teilnehmern beschreiben.

Schuler und Barthelme legten 1995 ein Modell vor, die für die Beschreibung von Sozialkompetenz bei Schülerinnen und Schülern geeignet scheint. Es unterscheidet in Dimensionen mit einem konkreten Verhaltensbezug und denjenigen, die für das Zustandekommen des Verhaltens notwendig sind (Schuler & Barthelme, 1995). Hier in einer übersichtlichen Zusammenstellung von Lang (Lang, 2009):

- „Kommunikationsfähigkeit: verbale und nonverbale Fähigkeiten, interaktive Fähigkeiten wie Kontaktaufnahme und –aufrechterhaltung, Rollenverständnis oder Übernahme von Rollen sowie sozial-kognitive Fähigkeiten wie Sensibilität für Aufnahme und Interpretation von Informationen und für ablaufende soziale Prozesse.
- Kooperations- und Koordinationsfähigkeit: Kooperation als Tätigsein von zwei oder mehr Individuen, das planvoll miteinander abgestimmt ist und Zielerreichung aller Beteiligten gewährleistet, erfordert beispielsweise Abstimmungen, Anpassungen oder Vergleiche.
- Konfliktfähigkeit: Konflikte frühzeitig erkennen und Möglichkeiten der Konfliktlösung aktiv angehen.
- Teamfähigkeit: Das Konstrukt überschneidet sich häufig mit Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit oder Konfliktfähigkeit. Teamfähigkeit lässt sich als Zusammenfassung mehrerer Facetten sozialer Kompetenz für den Spezialfall der Interaktion innerhalb einer Gruppe definieren.

(...)

- Interpersonale Flexibilität: Fähigkeit, sein Verhalten an sich verändernde interpersonale Situationen anzupassen.
- Rollenflexibilität: diese Facette beschreibt die Fähigkeit, das eigene Verhalten an den Erfordernissen der Situation zu orientieren.
- Sensibilität: die kognitive Einschätzung anderer Personen oder sozialer Situationen setzt eine sensible und differenzierte Wahrnehmung voraus.
- Empathie: Empathie oder auch soziale Einsicht bezeichnet die Fähigkeit, sich in das Denken und Handeln anderer Menschen hinein zu versetzen und Reaktionen, Gefühle und Verhaltensweisen zu antizipieren.

²⁹³ Dies erschien dem Verfasser im Laufe der Ausbildung von Medienscouts immer wieder und zunehmend bedeutsam.

- Durchsetzungsfähigkeit: bezeichnet die Fähigkeit, mit Hilfe sozialer Beeinflussungsmechanismen eigene Ziele zu realisieren. (...)“

11.8 Versöhnung von wissenschaftlichen und bildungspolitischen Theoriemodellen

Die verschiedenen Kompetenzmodelle der KMK und einer Medienkompetenz nach Groeben lassen sich in weiten Teilen nicht in Übereinstimmung bringen. Hier soll mit Blick auf eine Anschlussfähigkeit und Legitimation für weitere Schulprojekte der Versuch unternommen werden, die Kompetenzanforderungen der Medienscouts an die Definitionen der Kultusministerkonferenz (KMK) anzupassen, ergänzt ist die Aufstellung durch die o.a. Definition von Sozialkompetenz nach Schuler und Barthelme (Schuler & Barthelme, 1995). Folgende grafische Darstellung soll die Zusammenhänge verdeutlichen:

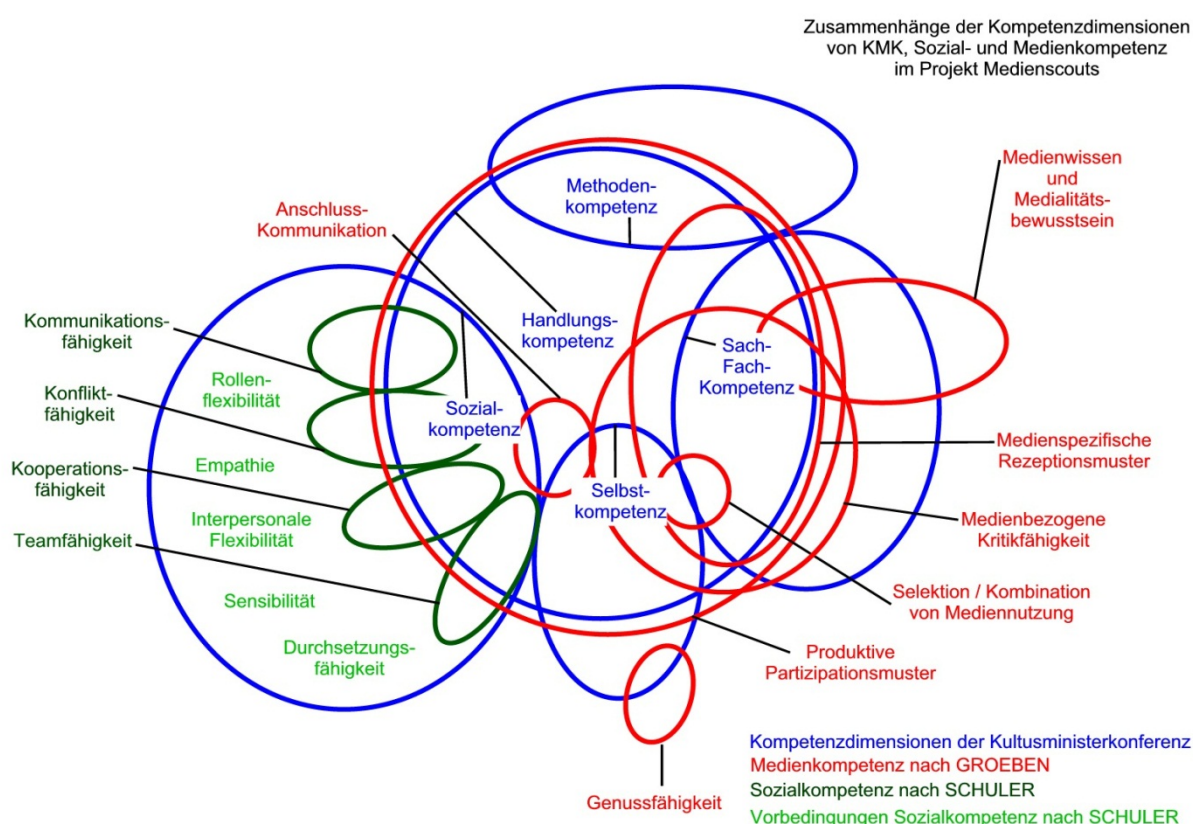


Abbildung 11-1: Eigene Darstellung: Versöhnung verschiedener Kompetenzmodelle

Das Kompetenzmodell der KMK, hier blau dargestellt, folgt einer eigenen Systematik und beschreibt fünf Kompetenzen: Selbst-, Personal- oder Humankompetenz, Sach-/Fachkompetenz, Sozialkompetenz und Methodenkompetenz. Quer dazu definiert die KMK eine Handlungskompetenz als „die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“. (hier und im weiteren KMK, Bildungsstandards) Sie kann sich als Teil oder auch als Ursache und als Wirkung der anderen vier Kompetenzen ausdrücken und steht deshalb in der grafischen Darstellung zentral

und berührt die vier anderen Kompetenzen in einer Schnittmenge. Dies soll ausdrücken, dass bspw. die Sachkompetenz mehr bedeutet als die Handlungen einer Person, sich aber in der Bereitschaft, sich in bestimmten Situationen sachgerecht durchdacht zu verhalten, äußern kann.

Die Dimensionen der Sozialkompetenz nach Schuler (hier und im weiteren Schuler und Barthelme 1995) sind leicht zuzuordnen, denn auch die KMK definiert Sozialkompetenz als „die Befähigung und Bereitschaft, soziale Beziehungen aufzubauen und zu gestalten sowie sich mit anderen rational und verantwortungsbewusst auseinander zu setzen und zu verständigen. Sie umfasst Eigenschaften wie Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Bereitschaft zu Toleranz und Solidarität, Gemeinschaftssinn, Hilfsbereitschaft oder Kommunikationsfähigkeit.“ Die Dimensionen Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit sind also explizit genannt, die Dimensionen Kommunikationsfähigkeit und Kooperationsfähigkeit stecken implizit darin, „soziale Beziehungen aufbauen und zu gestalten“, „sich mit anderen rational und verantwortungsbewusst (...) zu verständigen“ und „sich mit anderen rational und verantwortungsbewusst auseinander zu setzen“. Die Dimensionen nach Schuler werden also von dem KMK-Begriff der Sozialkompetenz (in der Grafik mit dem großen blauen Kreis unten links symbolisiert) umfasst. Ebenfalls zugeordnet als integraler Teil der Sozialkompetenz sind die Vorbedingungen nach Schuler (hier hellgrün beschriftet).

Schwieriger ist die Zuordnung der Dimensionen von Medienkompetenz nach Groben. Medienwissen und Medialitätsbewusstsein nach Groeben können eine Schnittmenge mit Sach- oder Fachkompetenz, als eher kognitiven Aspekten der KMK-Definitionen, haben. Es geht nach Groeben bspw. um das Wissen über Rahmenbedingungen von Medien und spezifische Arbeitsweisen, sowie die Bewertung der Ziele und ihre gesellschaftliche Funktion. Sie sind also Teil der „Befähigung und Bereitschaft, Aufgaben und Probleme mit Hilfe fachlicher Kenntnisse und Fertigkeiten zielorientiert, sachgerecht und selbstständig zu bewältigen sowie das Ergebnis zu beurteilen.“ (Sach- / Fachkompetenz). Doch die Dimension von GROEBEN geht auch darüber hinaus, ist sie doch nicht primär funktional als Bewältigung von Aufgaben und Problemen zu sehen. Hier zeigt sich die Erweiterung der Diskussion um „Medienbildung“ im konkreten Fall. Die Medienspezifischen Rezeptionsmuster sind zu verorten in den Bereichen Sach-/ Fachkompetenz, Methodenkompetenz und Selbstkompetenz, umrahmt von der Handlungskompetenz der KMK. Sach-/Fachkompetenz als „die Befähigung und Bereitschaft, Aufgaben und Probleme mit Hilfe fachlicher Kenntnisse und Fertigkeiten zielorientiert, sachgerecht und selbstständig zu bewältigen sowie das Ergebnis zu beurteilen.“ und Selbstkompetenz (auch Personal- oder Humankompetenz genannt) als „die Befähigung und Bereitschaft, eigene Begabungen und

Fähigkeiten zu erkennen und zu entfalten, Identität und durchdachte Wertvorstellungen zu entwickeln sowie Lebenspläne zu fassen und zu verfolgen.“ Methodenkompetenz schließlich als „die Befähigung und Bereitschaft zu zielgerichtetem, strukturiertem und effektivem Vorgehen bei der Bearbeitung von Aufgaben und Problemen.“ Darin berührt werden die technologisch-instrumentellen Fertigkeiten z. B. als Ausdruck von Sachkompetenz (dem Wissen um die Bedienung einer Software), in einer Handlungskompetenz (der Fähigkeit es umzusetzen) und der Methodenkompetenz (der Fähigkeit, es zur Lösung einer Frage / eines Problems anzuwenden). Illustriert werden soll dies am konkreten Beispiel einer Internetrecherche zu Hausaufgaben im Fach Politik mithilfe der Suchmaschine Google: Ich benötige das Wissen um die Funktionsweise von Google (Sachkompetenz), die Methodenkompetenz um die Fragestellung des Unterrichts mit Google zielgerichtet und effektiv angehen zu können. All das drückt sich aus in der Fähigkeit, mich in dieser Situation sachgerecht zu verhalten (Handlungskompetenz). Es wird sogar der Punkt Selbstkompetenz im Sinne der KMK berührt, wenn es um Eigenschaften wie Selbstständigkeit, Konzentrationsfähigkeit und Leistungsbereitschaft geht, die mich dazu bewegen, die Hausaufgaben zu erledigen. Medienbezogene Kritikfähigkeit als die Fähigkeit, sich nicht von medialen Angeboten überwältigen zu lassen, sondern eine eigene Meinung aufrechtzuerhalten, die rational begründet ist, erfordert eine Sachkompetenz, „die es erlaubt mit Hilfe fachlicher Kenntnisse (...) das Ergebnis zu beurteilen“ (Sachkompetenz). Gleichzeitig sind aber auch die Punkte „durchdachte Wertvorstellungen zu entwickeln“ und Eigenschaften wie Kritikfähigkeit, Selbstvertrauen und Selbstständigkeit der Selbstkompetenz gefragt. Mit der Dimension (produktive) Partizipationsmuster beschreibt Groeben auch die Beobachtung, dass in Zeiten des heutigen Internets Formen des „user-generated-content“ üblich und normal sind. So erfordert die aktive Teilnahme und / oder die Veröffentlichung von eigenen Inhalten die Fähigkeit der Selbstkompetenz „eigene Begabungen und Fähigkeiten zu erkennen und zu entfalten“ und berührt Aspekte der Sozialkompetenz, mit der beschrieben wird, dass ich mit anderen interagieren kann (bspw. mit der Kommunikationsfähigkeit). Nur mit einer Methodenkompetenz und ihrem zielgerichteten, strukturierten und effektiven Vorgehen bei der Bearbeitung von Aufgaben kann ich eigene Medieninhalte fertigen und nicht zuletzt benötige ich eine Sach- oder Fachkompetenz, um über bestimmte Inhalte etwas sagen zu können. Aus diesem Grunde umfasst der (rote) Kreis der Produktiven Partizipationsmuster alle Dimensionen der KMK, nicht zu vergessen den der Handlungskompetenz als Ausdruck der anderen Kompetenzen der KMK. Die Dimension Medienbezogene Genussfähigkeit kann nur schwer in diese Dimensionen der KMK untergebracht werden und bricht deshalb in der grafischen Darstellung ebenfalls aus. Sie um-

fasst sicherlich mehr als die Selbstkompetenz im Punkt „eigene Fähigkeiten zu erkennen und zu entfalten“, auch wenn man die Fähigkeit Medien genießen zu können mit einer gewissen Großzügigkeit als Teil davon auffassen könnte. Als Anschlusskommunikationen bezeichnet Groeben u. a. die Beobachtung, dass viele Kommunikationsprozesse außerhalb der medienbezogenen Partizipationsmuster ablaufen (Groeben, 2002b; Groeben, 2002a). Gemeint sind z. B. Gespräche in der Peer-Group. Dies ist in der Kompetenz-Systematik der KMK sicherlich zu finden in der Sozialkompetenz („soziale Beziehungen zu (...) gestalten sowie sich mit (...) auseinander zu setzen und zu verständigen“), aber auch in der Selbstkompetenz in dem Punkt in der Auseinandersetzung mit anderen – hier Gleichaltrigen - „Identität und durchdachte Wertvorstellungen zu entwickeln“. Die Dimension Selektion / Kombination von Mediennutzung beschreibt Groeben damit, dass eine Person fähig ist, aus dem Überangebot an medialen Inhalten, das für sie passende auszuwählen, was zum einen Aspekte der Sachkompetenz enthält („Aufgaben zielorientiert bewältigen“ und „das Ergebnis beurteilen“ zu können), es aber auch mit dem Ziel der eigenen Vorstellung tun zu können, etwa: „Identität und durchdachte Wertvorstellungen zu entwickeln“.

12 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 2-1: Das Internet nutzen, Zahlen der JIM-Studien 1998-2013, unverändert aus: Feierabend et al. "15 Jahre JIM-Studie", 2013	12
Abbildung 2-2: "Eigene Geräte", Zahlen der JIM-Studie 1998-2013, unverändert aus Feierabend et al. 2013	12
Abbildung 3-1: Eisberg-Modell des Kompetenzbegriffs, eigene Darstellung nach versch. Modellen.	24
Abbildung 3-2 Oberflächen- und Tiefenstruktur, entnommen Meyer 2007	24
Abbildung 3-3 KMK-Kompetenzmodell, entnommen Deutsche Referenzstelle für Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung	27
Abbildung 3-4: Kompetenzstufen der drei Bereiche (Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften) im PISA ...	30
Abbildung 3-5: Medienkompetenzmodelle (Aufenanger, Baacke, Groeben und Tulodziecki), nach Gapski 2006	35
Abbildung 3-6: Gegenüberstellungen der drei Medienpädagogiken nach Ruge, entnommen Ruge 2014	42
Abbildung 3-7: Chronologische Auflistung Diskurs Medienkompetenz - Medienbildung	43
Abbildung 3-8: Dimensionen von Medienkompetenz nach Aufenanger	46
Abbildung 3-9: Das Modell ("Bielefelder Kompetenzmodell") von Baacke 1999	47
Abbildung 3-10: Strukturskizze Medienbildung, entnommen Tulodziecki et al. 2010	49
Abbildung 3-11: Beispiele staatlicher Projekte zur Medienkompetenzförderung	53
Abbildung 3-12: Übersicht Modell Medienkompetenz nach Tulodziecki 2010b, eigene Zusammenstellung.	54
Abbildung 3-13: Grafik entnommen (KMK, Beschlüsse der Kultusministerkonferenz Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss - Beschluss vom 4.12.2003, 2003)	66
Abbildung 3-14, Darstellung der Medienkompetenzdimensionen als Netzdiagramm des MMB, entnommen Goertz 2006	70
Abbildung 3-15: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, entnommen ICLIS 2013	79
Abbildung 3-16: Kompetenzstufen in ICILS 2013 und deren Skalenbereiche der computer- und informationsbezogenen Kompetenzen, entnommen ICLIS 2013.	81
Abbildung 3-17: Kompetenzmatrix des „Zürcher Standardmodell“ nach Moser, entnommen Institut für Bildungsevaluation Zürich	84
Abbildung 3-18: Entwicklungsschritte für Medienkompetenz-Standards nach Herzig und Grafe, entnommen Herzig & Grafe 2010	86
Abbildung 4-1: Subkomponenten des Modelllernens nach Bandura (Bandura 1986), entnommen Appel 2001	96
Abbildung 4-2: Systematik von Peer-Involvement-Ansätzen (entnommen Backes 2003)	97
Abbildung 4-3: Übersicht der Erwartungen an Peer Education durch versch. Autoren (s.o.)	100
Abbildung 5-1: Vorgehensweise in der Analyse der Peer-Programme	111
Abbildung 5-2: Chronologische Übersicht mit den ausgewählten Peer-Programmen zur Medienkompetenzförderung in Deutschland	113
Abbildung 5-3: Zeitleiste der ausgewählten Peer-Programme	113
Abbildung 5-4: Übersicht über ausgewählte Variablen der Peer-Programme	131
Abbildung 5-5: Inhalte der Medienscouts-Ausbildung	134
Abbildung 5-6: Grafische Darstellung von Medienscouts NRW, entnommen Kerres 2012, S. 11	134
Abbildung 5-7: Schaubild Gemeinsamkeiten der Peer-Programme zur Medienkompetenzförderung	143
Abbildung 5-8 Übersicht Organisationsformen der Peer-Programme	146
Abbildung 5-9: Übersicht Reichweiten der Peer-Programme	147
Abbildung 5-10: Übersicht Mindest-Alter der Multiplikatoren der Peer-Programme	148
Abbildung 5-11: Schaubild Themen der Ausbildung aller Peer-Programme	150
Abbildung 5-12: Schaubild Begründungen für das Alter der Multiplikatoren in den Peer-Programmen	153
Abbildung 5-13: Dauer der Ausbildung in Stunden der Peer-Programme	154

Abbildung 5-14: Anzahl der ausgebildeten Multiplikatoren der Peer-Programme	156
Abbildung 5-15: Anzahl der ausgebildeten Multiplikatoren und Laufzeiten der Peer-Programme	158
Abbildung 5-16: Anzahl der Schulen mit ausgebildeten Multiplikatoren über die Laufzeit (Ausnahme Schüler-Medienmentoren).....	159
Abbildung 5-17: Anzahl der Schulen mit ausgebildeten Multiplikatoren und Laufzeit der Peer-Programme	161
Abbildung 7-1: Screenshot des Blogs als Forschungstagebuch, www.medienscouts.net/wordpress , hier vom Februar 2012 als Archiv-Aufruf.....	175
Abbildung 7-2: Datenerhebungsplan	180
Abbildung 7-3: Anzahl der Schülerinnen / Schüler in den Jahrgängen 8 und 9 in den Schuljahren 2011 bis 2013	182
Abbildung 7-4: Übersicht aller Termine in der Ausbildung der Mediencouts.....	185
Abbildung 7-5: Operationalisierung der Dimensionen nach Groeben, Übersicht für Schülerhand	186
Abbildung 7-6: Medienkompetenz-Netz mit Abbildung aller Stufen	188
Abbildung 7-7: Übersicht der Dimensionen nach Groeben in den Interview-Fragen	194
Abbildung 7-8: Screenshot MAXQDA als Beispiel für eine Textanalyse, hier T02.....	196
Abbildung 7-9: Übersicht Textanalysen	197
Abbildung 7-10: Übersicht Datenerhebungsplan Fragebögen.....	204
Abbildung 7-11: Übersicht Methodisches Vorgehen Fragebogen A.....	205
Abbildung 7-12: Übersicht der Abbildung der Dimensionen in Fragebogen A	205
Abbildung 7-13: Übersicht Methodisches Vorgehen Fragebögen B1 und B2	207
Abbildung 7-14: Übersicht Zuordnung der Dimensionen in Fragebogen C.....	209
Abbildung 7-15: Zuordnung der Fragen entlang der Dimensionen nach Groeben	209
Abbildung 7-16: Übersicht Methodisches Vorgehen Fragebogen C	210
Abbildung 7-17: Veränderungen der Fragen im Bielefelder Medienkompetenzmodell	211
Abbildung 7-18: Anpassung der Fragen der JIM-Studie 2011	211
Abbildung 7-19: Anpassung der Fragen aus der Evaluationsstudie Mediencouts	212
Abbildung 7-20: Abbildung der Dimensionen nach Groeben in Fragebogen C	213
Abbildung 7-21: Übersicht Statistische Methoden in den Fragebögen.	214
Abbildung 8-1: Altersverteilung Mediencouts – Nicht-Mediencouts im Fragebogen A (A20) [Anzahl]... ..	216
Abbildung 8-2: Altersverteilung Mediencouts – Nicht-Mediencouts im Fragebogen A (A20) [Prozent].. ..	216
Abbildung 8-3: Altersverteilung Mediencouts – Nicht-Mediencouts im Fragebogen B1 (B1.4) [Anzahl] ..	217
Abbildung 8-4: Altersverteilung Mediencouts – Nicht-Mediencouts im Fragebogen B1 (B1.4) [Prozent] ..	217
Abbildung 8-5: Altersverteilung Mediencouts – Nicht-Mediencouts im Fragebogen C (C.2) [Anzahl]	218
Abbildung 8-6: Altersverteilung Mediencouts – Nicht-Mediencouts im Fragebogen C (C.2) [Prozent] ...	218
Abbildung 8-7: Altersverteilung Mediencouts – Nicht-Mediencouts im Fragebogen B2 [Anzahl]	219
Abbildung 8-8: Altersverteilung Mediencouts – Nicht-Mediencouts im Fragebogen B2 [Prozent].....	219
Abbildung 8-9: Bewertung von Medien und ihren Inhalten als Teil von Medienhandeln, Mediencouts, A.4	224
Abbildung 8-10: Bewertung von Medien und ihren Inhalten als Teil von Medienhandeln, Mediencouts, A.4	225
Abbildung 8-11: Medienwissen, richtige Antworten [Prozent], Mediencouts und Nicht-Mediencouts, B1.7-17	226
Abbildung 8-12: Medienwissen, richtige und falsche Antworten [Prozent], Mediencouts, B2.7-17	227
Abbildung 8-13: Medienwissen, Sicherheitsgefühl bei der Facebook-Nutzung Mediencouts und Nicht-Mediencouts, C.33	229
Abbildung 8-14: Medienwissen und Medialitätsbewusstsein - Selbsteinschätzung Mediencouts, C.44.....	230
Abbildung 8-15: Problemlösestrategien im Umgang mit dem Computer, Mediencouts [Anzahl], A.15	239
Abbildung 8-16: Problemlösestrategien im Umgang mit dem Computer, Nicht-Mediencouts [Anzahl], A.15	240
Abbildung 8-17: Problemlösestrategien im Umgang mit Geräten / Software, Mediencouts, C.15	242
Abbildung 8-18: Problemlösestrategien im Umgang mit Geräten / Software, Nicht-Mediencouts, C.15	242

Abbildung 8-19: Problemlösestrategien im Umgang mit Geräten / Software nach dem Excel-Experiment, Medienscouts, T.13	244
Abbildung 8-20: Problemlösestrategien im Umgang mit Geräten / Software nach dem Excel-Experiment, personalisiert, Medienscouts, T.13	246
Abbildung 8-21: Umgang mit Computerproblemen, Medienscouts, A.16	247
Abbildung 8-22: Umgang mit Computerproblemen, Nicht-Medienscouts, A.16	247
Abbildung 8-23: Umgang mit Computerproblemen, Medienscouts, C.36	248
Abbildung 8-24: Umgang mit Computerproblemen, Nicht-Medienscouts, C.36	248
Abbildung 8-25: Sicherheit im Umgang mit Computern und Computeranwendungen, Medienscouts, A.17/253	
Abbildung 8-26: Sicherheit im Umgang mit Computern und Computeranwendungen, Nicht-Medienscouts, A.17	253
Abbildung 8-27: Einschätzung der Fähigkeiten und Fertigkeiten mit ausgesuchten Anwendungen, Medienscouts, B1.36-44	255
Abbildung 8-28: Einschätzung der Fähigkeiten und Fertigkeiten mit ausgesuchten Anwendungen, Nicht-Medienscouts, B1.36-44	255
Abbildung 8-29: Einschätzung der Fähigkeiten und Fertigkeiten mit ausgesuchten Anwendungen, Medienscouts, B2.36-44	257
Abbildung 8-30: Einschätzung der Fähigkeiten und Fertigkeiten mit ausgesuchten Anwendungen, Nicht-Medienscouts, B2.36-44	257
Abbildung 8-31: Selbsteinschätzung ausgesuchter Fähigkeiten / Fertigkeiten, Medienscouts, B1.45-46	260
Abbildung 8-32: Selbsteinschätzung ausgesuchter Fähigkeiten / Fertigkeiten, Nicht-Medienscouts, B1.45-46	260
Abbildung 8-33: Selbsteinschätzung ausgesuchter Fähigkeiten / Fertigkeiten, Medienscouts, B2.45-46	261
Abbildung 8-34: Selbsteinschätzung ausgesuchter Fähigkeiten / Fertigkeiten, Nicht-Medienscouts, B2.45-46	262
Abbildung 8-35: Selbsteinschätzung ausgewählter Aufgaben in Schulnoten, Vergleich Medienscouts – Nicht-Medienscouts, B1.45-56	263
Abbildung 8-36: Selbsteinschätzung ausgewählter Aufgaben in Schulnoten, Vergleich Medienscouts – Nicht-Medienscouts, B2.45-56	264
Abbildung 8-37	264
Abbildung 8-38: Ausgewählte Beispiele für technologisch-instrumentelle Fertigkeiten am Computer, Medienscouts, C.20	267
Abbildung 8-39: Ausgewählte Beispiele für technologisch-instrumentelle Fertigkeiten am Handy, Medienscouts, C.21	267
Abbildung 8-40: Ausgewählte Beispiele für technologisch-instrumentelle Fertigkeiten am Handy, prozentualer Vergleich Medienscouts – Nicht-Medienscouts, C.20	268
Abbildung 8-41: Ausgewählte Beispiele für technologisch-instrumentelle Fertigkeiten am Handy, prozentualer Vergleich Medienscouts – Nicht-Medienscouts, C.21	268
Abbildung 8-42: Selbsteinschätzung der medienspezifischen Rezeptionsmuster, Medienscouts, C.44	270
Abbildung 8-43: Medienbezogene Genussfähigkeit zu Handy, YouTube und Facebook, Vergleich Medienscouts – Nicht-Medienscouts, B1.108-110	273
Abbildung 8-44: Medienbezogene Genussfähigkeit zu Handy, YouTube und Facebook, Vergleich Medienscouts – Nicht-Medienscouts, B2.108-110	273
Abbildung 8-45: Nutzungsmotive Freund/Freundin, Mutter/Vater, Oma/Opa erläutern, Vergleich Medienscouts – Nicht-Medienscouts, B1.11-113.	275
Abbildung 8-46: Nutzungsmotive Freund/Freundin, Mutter/Vater, Oma/Opa erläutern, Vergleich Medienscouts – Nicht-Medienscouts, B2.11-113.	275
Abbildung 8-47: Medienauswahl in bestimmten Situationen, Medienscouts, C.13	277
Abbildung 8-48: Medienauswahl in bestimmten Situationen, Nicht-Medienscouts, C.13	278
Abbildung 8-49: Auswahl („Pro-Zweck“) von Medien in bestimmten Gefühlslagen, Medienscouts, B1.22-28	280
Abbildung 8-50: Nicht-Auswahl („Contra-Zweck“) von Medien in bestimmten Gefühlslagen, Medienscouts, B1.29-35	280

Abbildung 8-51: Auswahl („Pro-Zweck“) von Medien in bestimmten Gefühlslagen, Nicht-Medienscouts, B2.22-28.....	281
Abbildung 8-52: Nicht-Auswahl („Contra-Zweck“) von Medien in bestimmten Gefühlslagen, Mediencouts, B2.29-35.....	282
Abbildung 8-53: Auswahl („Pro-Zweck“) und Nicht-Auswahl („Contra-Zweck“) von Medien in bestimmten Gefühlslagen, personalisiert, Mediencouts, B1.22-35.....	283
Abbildung 8-54: Auswahl („Pro-Zweck“) und Nicht-Auswahl („Contra-Zweck“) von Medien in bestimmten Gefühlslagen, personalisiert, Mediencouts, B2.22-35.....	283
Abbildung 8-55: Selbsteinschätzung der Genussfähigkeit, Mediencouts, C.44	287
Abbildung 8-56: Bewertung von Medien und ihren Inhalten als Teil von Medienhandeln, Mediencouts, A.4	290
Abbildung 8-57: Bewertung von Medien und ihren Inhalten als Teil von Medienhandeln, Nicht-Mediencouts, A.4.....	290
Abbildung 8-58: Bewertung von Medien und ihren Inhalten als Teil von Medienhandeln, Mediencouts, C.39	292
Abbildung 8-59: Bewertung von Medien und ihren Inhalten als Teil von Medienhandeln, Nicht-Mediencouts, C.39	292
Abbildung 8-60: Richtige Antworten ausgewählter Fragen zur Kritikfähigkeit, prozentualer Vergleich Mediencouts und Nicht-Mediencouts, B1.62-72	296
Abbildung 8-61: Richtige Antworten ausgewählter Fragen zur Kritikfähigkeit, prozentualer Vergleich Mediencouts und Nicht-Mediencouts, B2.62-72	296
Abbildung 8-62: Glaubwürdigkeit verschiedener Informations-Quellen, prozentualer Vergleich Mediencouts und Nicht-Mediencouts, C.27	300
Abbildung 8-63: Selbsteinschätzung der Mediencouts zur Medienbezogenen Kritikfähigkeit, C.44	303
Abbildung 8-64: Wichtigkeit ausgewählter Medien, Mediencouts, A.12.....	306
Abbildung 8-65: Häufigkeit der Internetnutzung ausgewählter Anwendungen, Mediencouts, A.13	306
Abbildung 8-66: Häufigkeit der Internetnutzung ausgewählter Anwendungen, Nicht-Mediencouts, A.13	307
Abbildung 8-67: Mediennutzung ausgewählter Medien, Stunden pro Tag, Vergleich von Mediencouts und Nicht-Mediencouts, A.14	309
Abbildung 8-68: Statistik für Test A.14	311
Abbildung 8-69: Nennung richtiger Quellen für ausgewählte Zwecke, Vergleich von Mediencouts und Nicht-Mediencouts, B1.18-21	312
Abbildung 8-70: Nennung von YouTube, Facebook und Wikipedia für definierte Zwecke, Vergleich von Mediencouts und Nicht-Mediencouts, B1.18-21	312
Abbildung 8-71: Nennung richtiger Quellen für ausgewählte Zwecke, Vergleich von Mediencouts und Nicht-Mediencouts, B2.18-21	313
Abbildung 8-72: Nennung von YouTube, Facebook und Wikipedia für definierte Zwecke, Vergleich von Mediencouts und Nicht-Mediencouts, B2.18-21	313
Abbildung 8-73: Auswahl von Medien in ausgewählten Gefühlslagen ("Pro-Zweck"), Mediencouts, B1.22-28	314
Abbildung 8-74: Auswahl von Medien in ausgewählten Gefühlslagen ("Pro-Zweck"), Mediencouts, B2.22-28	314
Abbildung 8-75: Als "richtig" definierte Nennung ausgewählter Mediennutzungen zu bestimmten Tageszeiten, Mediencouts und Nicht-Mediencouts, prozentualer Vergleich, B1.57-61	315
Abbildung 8-76: Als "richtig" definierte Nennung ausgewählter Mediennutzungen zu bestimmten Tageszeiten, Mediencouts und Nicht-Mediencouts, prozentualer Vergleich, B2.57-61	315
Abbildung 8-77: Prozentualer Vergleich der als "richtig" definierten Nennungen bei Fallbeispielen der Mediennutzung, Mediencouts und Nicht-Mediencouts, B1.73-95	317
Abbildung 8-78: Prozentualer Vergleich der als "richtig" definierten Nennungen bei Fallbeispielen der Mediennutzung, Mediencouts und Nicht-Mediencouts, B2.73-95	318
Abbildung 8-79: Ausgewählte Variablen für „Kein-Medienverzicht“, prozentualer Vergleich Mediencouts – Nicht-Mediencouts, C.11-12	321
Abbildung 8-80: Medienauswahl für bestimmte Situationen, Mediencouts, C.13	322
Abbildung 8-81: Selbsteinschätzung der Selektion / Kombination der Mediennutzung, Mediencouts, C.44	326

Abbildung 8-82: Selbsteinschätzung der Produktiven Partizipationsmuster der Medienscouts, C.44.....	328
Abbildung 8-83: Positive Nennung von definierten Beispielen produktiv-kreativer Mediennutzung mit "sofort" und "in 15 min.", Medienscouts und Nicht-Medienscouts, B1.96-97	329
Abbildung 8-84: Positive Nennung von definierten Beispielen produktiv-kreativer Mediennutzung mit "sofort" und "in 15 min.", Medienscouts und Nicht-Medienscouts, B2.96-97	330
Abbildung 8-85: Häufigkeit kreativer Mediennutzung an ausgewählten Beispielen, Medienscouts, C.8	333
Abbildung 8-86: Häufigkeit kreativer Mediennutzung an ausgewählten Beispielen, Nicht-Medienscouts, C.8	334
Abbildung 8-87: Veröffentlichungen auf verschiedenen Internet-Plattformen, Vergleich von Medienscouts und Nicht-Medienscouts, C.9.....	336
Abbildung 8-88: Soziale Aspekte des Medienumgangs, Medienscouts, A.8	339
Abbildung 8-89: Soziale Aspekte des Medienumgangs, Nicht-Medienscouts, A.8	339
Abbildung 8-90: Kommunikation über YouTube-Video, Computerspiele und Handy-App mit definierten Gruppen (Freund/Freundin, Mitschüler/Mitschülerin, Eltern, Großeltern, Geschwister, Klassenlehrer/Klassenlehrerin), Medienscouts, B1.98-100	341
Abbildung 8-91: Kommunikation über YouTube-Video, Computerspiele und Handy-App mit definierten Gruppen (Freund/Freundin, Mitschüler/Mitschülerin, Eltern, Großeltern, Geschwister, Klassenlehrer/Klassenlehrerin), Nicht-Medienscouts, B1.98-100.....	342
Abbildung 8-92: Kommunikation über YouTube-Video, Computerspiele und Handy-App mit definierten Gruppen (Freund/Freundin, Mitschüler/Mitschülerin, Eltern, Großeltern, Geschwister, Klassenlehrer/Klassenlehrerin), Medienscouts, B2.98-100	343
Abbildung 8-93: Kommunikation über YouTube-Video, Computerspiele und Handy-App mit definierten Gruppen (Freund/Freundin, Mitschüler/Mitschülerin, Eltern, Großeltern, Geschwister, Klassenlehrer/Klassenlehrerin), Nicht-Medienscouts, B2.98-100.....	344
Abbildung 8-94: Beeinflussung beim Thema Handy durch Freunde, Eltern und Lehrer, Vergleich von Medienscouts und Nicht-Medienscouts, B1.105-107	350
Abbildung 8-95: Beeinflussung beim Thema Handy durch Freunde, Eltern und Lehrer, Vergleich von Medienscouts und Nicht-Medienscouts, B2.105-107	351
Abbildung 8-96: Kommunikation mit Freunden über ausgewählte Themen, Medienscouts, C.14	353
Abbildung 8-97: Kommunikation mit Freunden über ausgewählte Themen, Nicht-Medienscouts, C.14	353
Abbildung 8-98: Kommunikation über mediale Erfahrungen mit "Vertrauenspersonen", Medienscouts, C.32	356
Abbildung 8-99: Kommunikation über mediale Erfahrungen mit "Vertrauenspersonen", Nicht-Medienscouts, C.32	357
Abbildung 8-100: Selbsteinschätzung der Anschlusskommunikationen, Medienscouts, C.44.....	359
Abbildung 8-101: Gruppenzugehörigkeit Medienscouts A.7 [Prozent]	361
Abbildung 8-102: Gruppenzugehörigkeit Nicht-Medienscouts A.7 [Prozent].....	361
Abbildung 8-103: Medienausstattung im Haushalt der Medienscouts, A.11	363
Abbildung 8-104: Mediennutzung Medienscouts, Quantität, C.26	364
Abbildung 8-105: Mediennutzung Nicht-Medienscouts, Quantität, C.26	364
Abbildung 8-106: Freizeit in Gesellschaft – Medienscouts, C.6	366
Abbildung 8-107: Freizeit in Gesellschaft - Nicht-Medienscouts, C.6	366
Abbildung 8-108: Freizeit-Beschäftigung Medienscouts, C.7	368
Abbildung 8-109: Freizeit-Beschäftigung Nicht-Medienscouts, C.7	368
Abbildung 8-110: Technik-Interesse Medienscouts und Nicht-Medienscouts, C.10	370
Abbildung 8-111: Themeninteresse Medienscouts, C.25	371
Abbildung 8-112: Themeninteresse Nicht-Medienscouts, C.25	372
Abbildung 8-113: Wichtigkeit von Themen, Medienscouts, C.24	375
Abbildung 8-114: Wichtigkeit von Themen, Nicht-Medienscouts, C.24	375
Abbildung 8-115: Selbsteinschätzung aller Dimensionen von Medienkompetenz nach Groeben, Medienscouts, C.44.....	378
Abbildung 8-116: Selbsteinschätzung aller Dimensionen von Medienkompetenz nach Groeben, Nicht-Medienscouts, C.44	378

Abbildung 8-117: Teamfähigkeit und Freundschaft, Medienscouts, A.9.....	383
Abbildung 8-118: Teamfähigkeit und Freundschaft, Nicht-Medienscouts, A.9	383
Abbildung 8-119: Soziale Einschätzung und Selbstbild, Medienscouts, A.5.....	385
Abbildung 8-120: Soziale Einschätzung und Selbstbild, Nicht-Medienscouts, A.5	385
Abbildung 8-121: Selbstbild der Medienscouts, C.22.....	388
Abbildung 8-122: Selbstbild der Nicht-Medienscouts, C.22.....	388
Abbildung 8-123: Eingeschätzte Selbstwirksamkeit, Medienscouts, A.10	391
Abbildung 8-124: Eingeschätzte Selbstwirksamkeit, Nicht-Medienscouts, A.10.....	392
Abbildung 8-125: Eingeschätzte Selbstwirksamkeit, Medienscouts, C.38	394
Abbildung 8-126: Eingeschätzte Selbstwirksamkeit, Nicht-Medienscouts, C.38	394
Abbildung 8-127: Einschätzung von Selbstvertrauen, Medienscouts, C.23.....	397
Abbildung 8-128: Einschätzung von Selbstvertrauen, Nicht-Medienscouts, C.23	398
Abbildung 8-129: Einschätzung der Selbstsicherheit in der Computernutzung, Medienscouts, C.37.....	400
Abbildung 8-130: Einschätzung der Selbstsicherheit in der Computernutzung, Nicht-Medienscouts, C.37.....	400
Abbildung 8-131: Image der Medienscouts am Elsa-Brändström-Gymnasium, Nicht-Medienscouts, C.45.....	403
Abbildung 9-1: Grafische Übersicht, Fazit des Medienwissens und des Medialitätsbewusstseins der Medienscouts.....	419
Abbildung 9-2: Erlernen der Bedienung von Geräten, Ur-Scouts, Abbildung entnommen Kerres et al. (2012), dort Abb. 6	420
Abbildung 9-3: Problemlöseverhalten bei PC- und Internetnutzung, Ur-Scouts, entnommen Kerres et al. (2012), dort Abb. 7.....	423
Abbildung 9-4: Selbsteinschätzung zur Sicherheit im Umgang mit Computern und Computeranwendungen, Ur-Scouts, entnommen Kerres et al. (2012), dort Abb. Nr. 8	424
Abbildung 9-5: Grafische Übersicht, Fazit der Medienspezifischen Rezeptionsmuster der Medienscouts.....	429
Abbildung 9-6: Grafische Übersicht, Fazit der medienbezogenen Genussfähigkeit der Medienscouts.....	434
Abbildung 9-7: Bewertung von Medien und ihren Inhalten als Teil von Medienhandeln, Ur-Scouts, entnommen Kerres et al. 2012, dort Abb. 12.....	437
Abbildung 9-8: Grafische Übersicht, Fazit der medienbezogenen Kritikfähigkeit der Medienscouts.....	441
Abbildung 9-9: Medienwichtigkeit, Ur-Scouts, entnommen Kerres 2012, dort Abb.3.....	442
Abbildung 9-10: Wichtigkeit der Medien aus JIM-Studie 2011, entnommen ebd.....	443
Abbildung 9-11: Mediennutzung Medienscouts, Quantität, C.26	444
Abbildung 9-12: Nutzungshäufigkeiten im Internet 2001, entnommen JIM-Studie 2001 (mpfs 2001)	445
Abbildung 9-13: Häufigkeit der Internetnutzung der Ur-Scouts, entnommen Kerres 2012, dort Abb. 4	445
Abbildung 9-14: Grafische Übersicht, Fazit der Selektion / Kombination in der Mediennutzung der Medienscouts.....	453
Abbildung 9-15: Grafische Übersicht, Fazit der Produktiven Partizipationsmuster der Medienscouts	458
Abbildung 9-16: Soziale Aspekte des Medienumgangs, Ur-Scouts, entnommen Kerres et al. 2012, dort Abb. 14.....	460
Abbildung 9-17: Grafische Übersicht, Fazit der Anschlusskommunikationen der Medienscouts.....	465
Abbildung 9-18: Medienausstattung im Haushalt, entnommen JIM-Studie 2012, mpfs(2012).....	467
Abbildung 9-19: Medienbeschäftigung in der Freizeit, entnommen JIM-Studie 2012, mpfs(2012)	467
Abbildung 9-20: Grafische Übersicht, Fazit des Vergleiches der Medienscouts mit den Nicht-Medienscouts	490
Abbildung 9-21: Selbstbild der Ur-Scouts, entnommen Kerres et al. 2012, dort Abb. 13	497
Abbildung 9-22: Eingeschätzte Selbstwirksamkeit, Ur-Scouts, entnommen Kerres et al. 2012, dort Abb. 16	499
Abbildung 9-23: Einschätzung zur Sicherheit im Umgang mit Computer und Computeranwendungen (COMA, Richter, Naumann & Hertz, 2010), Ur-Scouts, entnommen Kerres et al. 2012, dort Abb. 8....	503
Abbildung 9-24: Grafische Übersicht, Fazit des Selbstbilds und Einschätzung der Selbstwirksamkeit der Medienscouts.....	508
Abbildung 11-1: Eigene Darstellung: Versöhnung verschiedener Kompetenzmodelle	525

13 Tabellenverzeichnis

Tabelle 8-1: Deskriptivstatistik A.20	215
Tabelle 8-2: Altersverteilung des Fragebogens A	215
Tabelle 8-3: Geschlechterverteilung des Fragebogens A	216
Tabelle 8-4: Deskriptivstatistik B1.4	216
Tabelle 8-5: Altersverteilung des Fragebogens B	216
Tabelle 8-6: Geschlechterverteilung des Fragebogens B1	217
Tabelle 8-7: Deskriptivstatistik C.2	218
Tabelle 8-8: Altersverteilung des Fragebogens C	218
Tabelle 8-9: Geschlechterverteilung des Fragebogens C	218
Tabelle 8-10: Deskriptivstatistik B2.4	219
Tabelle 8-11: Altersverteilung des Fragebogens B2	219
Tabelle 8-12: Geschlechterverteilung des Fragebogens B2	219
Tabelle 8-13: Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest für metrische Daten im Fragebogen A	220
Tabelle 8-14: Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest für metrische Daten im Fragebogen B1	220
Tabelle 8-15: Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest für metrische Daten im Fragebogen B2	221
Tabelle 8-16: Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest für metrische Daten im Fragebogen C	221
Tabelle 8-17: Deskriptivstatistik A.4	225
Tabelle 8-18: Mann-Whitney-Test A.4	226
Tabelle 8-19: Statistik für Test A.4	226
Tabelle 8-20: Gruppenstatistiken B1.7-17	227
Tabelle 8-21: Gruppenstatistiken B2.7-17	227
Tabelle 8-22: Übersicht Ergebnisse t-Test B1.7-17	228
Tabelle 8-23: Übersicht Ergebnisse t-Test B2.7-17	228
Tabelle 8-24: Deskriptivstatistik C.33	229
Tabelle 8-25: Mann-Whitney-Test C.33	229
Tabelle 8-26: Statistik für Test C.33	229
Tabelle 8-27: Medialitätsbewusstsein, Antworten der Medienscouts auf Frage B1.5 und B2.5 (Kart-Fahrer-Beispiel)	235
Tabelle 8-28: Medialitätsbewusstsein, Antworten der Medienscouts auf Frage B1.6 und B2.6 (Twitter-Prominenten-Beispiel)	236
Tabelle 8-29: Deskriptive Statistiken A.15	240
Tabelle 8-30: Mann-Whitney-Test für A.15	241
Tabelle 8-31: Statistik für Test A.15	241
Tabelle 8-32: Deskriptive Statistiken C.15	242
Tabelle 8-33: Mann-Whitney-Test C.15	243
Tabelle 8-34: Statistik für Test C.15	243
Tabelle 8-35: Prozentualer Vergleich der Nennungen von „trifft auf mich voll ganz zu“ plus „trifft auch mich eher zu“ in A.15, C.15 und T.13	245
Tabelle 8-36: Deskriptive Statistiken A.16	247
Tabelle 8-37: Deskriptive Statistiken C.36	249
Tabelle 8-38: Mann-Whitney-Test A.16	250
Tabelle 8-39: Statistik für Test A.16	250
Tabelle 8-40: Mann-Whitney-Test C.36	251
Tabelle 8-41: Statistik für Text C.36	251
Tabelle 8-42: Deskriptive Statistiken A.17	253
Tabelle 8-43: Mann-Whitney-Test A.17	254
	535

Tabelle 8-44: Statistik für Test A.17.....	254
Tabelle 8-45: Deskriptive Statistiken B1.36-44.....	256
Tabelle 8-46: Deskriptive Statistiken B2.36-44.....	257
Tabelle 8-47: Mann-Whitney-Test B1.36-44	258
Tabelle 8-48: Statistik für Test B1.36-44	258
Tabelle 8-49: Mann-Whitney-Test B2.36-44	259
Tabelle 8-50: Statistik für Test B2.36-44	259
Tabelle 8-51: Deskriptive Statistiken B1.45-56.....	261
Tabelle 8-52: Deskriptive Statistiken B2.45-56.....	262
Tabelle 8-53: Vergleich B1.45-56 und B2.45-56 mit absoluten Unterschieden in der Nennung aller Variablen	263
Tabelle 8-54: Mann-Whitney-Test für B1.45-56.....	265
Tabelle 8-55: Statistik für Test B1.45-56	265
Tabelle 8-56: Mann-Whitney-Test B2.45-56	266
Tabelle 8-57: Statistik für Test B2.45-56	266
Tabelle 8-58: Absoluter und prozentualer Vergleich aller Variablen C.20	268
Tabelle 8-59: Absoluter und prozentualer Vergleich aller Variablen C.21	269
Tabelle 8-60: Chi-Quadrat-Tests C.20.....	269
Tabelle 8-61: Chi-Quadrat-Tests C.21.....	269
Tabelle 8-62: Statistik für Test B1.108.....	273
Tabelle 8-63: Gruppenstatistiken für B1.109-11	274
Tabelle 8-64: Test bei unabhängigen Stichproben B1.109-110.....	274
Tabelle 8-65: Statistik für Test B2.108-109	274
Tabelle 8-66 Gruppenstatistik B2.110	274
Tabelle 8-67: Test bei unabhängigen Stichproben für B2.110	274
Tabelle 8-68: Gruppenstatistiken B1.111-113.....	276
Tabelle 8-69: Test bei unabhängigen Stichproben B1.111-113.....	276
Tabelle 8-70: Gruppenstatistiken B2.111-113.....	276
Tabelle 8-71: Test bei unabhängigen Stichproben B2.111-113.....	277
Tabelle 8-72: Deskriptive Statistiken C.13	278
Tabelle 8-73: Mann-Whitney-Test C.13.....	279
Tabelle 8-74: Statistik für Test C.13	279
Tabelle 8-75: Deskriptive Statistiken A.4.....	290
Tabelle 8-76: Mann-Whitney-Test A.4.....	291
Tabelle 8-77: Statistik für Test A.4.....	291
Tabelle 8-78: Deskriptive Statistiken C.39.....	292
Tabelle 8-79: Mann-Whitney-Test C.39.....	293
Tabelle 8-80: Statistik für Test C.39.....	293
Tabelle 8-81: Prozentualer Vergleich der Ergebnisse von A.4 und C.39.....	294
Tabelle 8-82: Deskriptive Statistiken B1.62-72.....	296
Tabelle 8-83: Deskriptive Statistiken B2.62-72.....	297
Tabelle 8-84: Mann-Whitney-Test B1.62-72	298
Tabelle 8-85: Statistik für Test B1.62-72	298
Tabelle 8-86: Mann-Whitney-Test B2.62-72	299
Tabelle 8-87: Statistik für Test B2.62-72	299
Tabelle 8-88: Deskriptive Statistiken C.27.....	300
Tabelle 8-89: Mann-Whitney-Test C.27.....	301
Tabelle 8-90: Statistik für Test C.27.....	301
Tabelle 8-91: Deskriptive Statistiken A.13.....	307
Tabelle 8-92: Mann-Whitney-Test A.13.....	308

Tabelle 8-93: Statistik für Test A.13.....	308
Tabelle 8-94: Deskriptive Statistik A.14	310
Tabelle 8-95: Mann-Whitney-Test A.14.....	310
Tabelle 8-96: Chi-Quadrat-Tests B1.18-21	312
Tabelle 8-97: Chi-Quadrat-Tests B1.18-21	313
Tabelle 8-98: Chi-Quadrat-Tests B1.18-21	316
Tabelle 8-99: Chi-Quadrat-Tests B2.18-21	316
Tabelle 8-100: Chi-Quadrat-Tests B1.73-95	319
Tabelle 8-101: Chi-Quadrat-Tests B2.73-95	320
Tabelle 8-102: Deskriptive Statistiken C.11 und C.12	321
Tabelle 8-103: Mann-Whitney-Test C.11-12	322
Tabelle 8-104: Statistik für Test C.11-12	322
Tabelle 8-105: Deskriptive Statistiken B1.96-97.....	330
Tabelle 8-106: Deskriptive Statistiken B2.96-96.....	330
Tabelle 8-107: Chi-Quadrat-Tests B1.96.....	332
Tabelle 8-108: Chi-Quadrat-Tests B1.97.....	332
Tabelle 8-109: Statistik für Tests B1.96-97	332
Tabelle 8-110: Chi-Quadrat-Tests B2.96.....	333
Tabelle 8-111: Chi-Quadrat-Tests B2.97.....	333
Tabelle 8-112: Statistik für Tests B2.96-97.....	333
Tabelle 8-113: Deskriptive Statistiken C.8.....	334
Tabelle 8-114: Prozentualer Vergleich der Nennungen C.8.....	335
Tabelle 8-115: Mann-Whitney-Test C.8.....	335
Tabelle 8-116: Statistik für Test C.8	335
Tabelle 8-117: Deskriptive Statistiken C.9.....	336
Tabelle 8-118: Mann-Whitney-Test C.9.....	336
Tabelle 8-119: Statistik für Test C.9.....	337
Tabelle 8-120: Deskriptive Statistiken A.8.....	339
Tabelle 8-121: Mann-Whitney-Test A.8.....	340
Tabelle 8-122: Statistik für Test A.8.....	340
Tabelle 8-123: Deskriptive Statistiken B1.98-100.....	342
Tabelle 8-124: Deskriptive Statistiken B2.98-100.....	344
Tabelle 8-125	345
Tabelle 8-126:	345
Tabelle 8-127: Prozentualer Vergleich der Nennungen in B1.98-100 und B2.98-100	345
Tabelle 8-128: Mann-Whitney-Test B1.98-100	346
Tabelle 8-129: Statistik für Tests B1.98-100.....	347
Tabelle 8-130: Mann-Whitney-Test B2.98-100	348
Tabelle 8-131: Statistik für Test B2.98-100	349
Tabelle 8-132: Gruppenstatistiken B1.105-106.....	351
Tabelle 8-133: Test bei unabhängigen Stichproben B1.105-106.....	352
Tabelle 8-134: Statistik für Test B1.107.....	352
Tabelle 8-135: Gruppenstatistiken B2.105	352
Tabelle 8-136: Test bei unabhängigen Stichproben B2.105	352
Tabelle 8-137: Statistik für Test B2.106-107	352
Tabelle 8-138: Deskriptive Statistiken C.14.....	354
Tabelle 8-139: Prozentualer Vergleich der Angaben zwischen Medienscouts und Nicht-Medienscouts C.14	354
Tabelle 8-140: Mann-Whitney-Test C.14.....	355
Tabelle 8-141: Statistik für Test C.14.....	355

Tabelle 8-142: Deskriptive Statistiken C.32	357
Tabelle 8-143: Mann-Whitney-Test C.32	358
Tabelle 8-144: Statistik für Test C.32	358
Tabelle 8-145: Chi-Quadrat-Test A.7	361
Tabelle 8-146: Gruppenstatistiken C.41	362
Tabelle 8-147: Statistik für Test C.41	362
Tabelle 8-148: Chi-Quadrat-Test C.42	362
Tabelle 8-149: Deskriptive Statistiken C.6	366
Tabelle 8-150: Mann-Whitney-Test C.6	367
Tabelle 8-151: Statistik für Test C.6	367
Tabelle 8-152: Deskriptive Statistiken C.7	368
Tabelle 8-153: Mann-Whitney-Test C.7	369
Tabelle 8-154: Statistik für Tests C.7	369
Tabelle 8-155: Deskriptive Statistiken C.10	370
Tabelle 8-156: Mann-Whitney-Test C.10	370
Tabelle 8-157: Statistik für Test C.10	370
Tabelle 8-158: Deskriptive Statistiken C.25	372
Tabelle 8-159: Prozentualer Vergleich zwischen Medienscouts und Nicht-Medienscouts für das Themeninteresse, C.25	373
Tabelle 8-160: Mann-Whitney-Test C.25	374
Tabelle 8-161: Statistik für Test C.25	374
Tabelle 8-162: Deskriptive Statistiken C.24	376
Tabelle 8-163: Prozentualer Vergleich der Wichtigkeit von Themen, Medienscouts und Nicht-Medienscouts	376
Tabelle 8-164: Mann-Whitney-Test C.24	377
Tabelle 8-165: Statistik für Test C.24	377
Tabelle 8-166: Deskriptive Statistiken C.44	379
Tabelle 8-167: Prozentualer Vergleich der Selbsteinschätzung der Dimensionen von Medienkompetenz ...	380
Tabelle 8-168: Mann-Whitney-Test C.44	381
Tabelle 8-169: Statistik für Test C.44	381
Tabelle 8-170: Deskriptive Statistiken A.9	383
Tabelle 8-171: Mann-Whitney-Test A.9	384
Tabelle 8-172: Statistik für Test A.9	384
Tabelle 8-173: Deskriptive Statistiken A.5	386
Tabelle 8-174: Mann-Whitney-Test A.5	387
Tabelle 8-175: Statistik für Test A.5	387
Tabelle 8-176: Deskriptive Statistiken C.22	389
Tabelle 8-177: Mann-Whitney-Test C.22	389
Tabelle 8-178: Statistik für Test C.22	390
Tabelle 8-179: Prozentualer Vergleich der positiven Nennungen in A.5 und C.22	390
Tabelle 8-180: Deskriptive Statistiken A.10	392
Tabelle 8-181: Mann-Whitney-Test A.10	393
Tabelle 8-182: Statistik für Test A.10	393
Tabelle 8-183: Deskriptive Statistiken C.38	395
Tabelle 8-184: Mann-Whitney-Test C.38	396
Tabelle 8-185: Statistik für Test C.38	397
Tabelle 8-186: Deskriptive Statistiken C.23	398
Tabelle 8-187: Mann-Whitney-Test C.23	399
Tabelle 8-188: Statistik für Test C.23	399
Tabelle 8-189	400

Tabelle 8-190	400
Tabelle 8-191: Deskriptive Statistiken C.37.....	400
Tabelle 8-192: Prozentualer Vergleich der positiven Nennungen in C.37	401
Tabelle 8-193: Mann-Whitney-Test C.37.....	402
Tabelle 8-194	402
Tabelle 8-195: Statistik für Test C.37.....	402
Tabelle 8-196	403
Tabelle 9-1:Übersicht Stufen von Medienkompetenz bei Medienscouts – Nicht-Medienscouts, vorher - nachher	491
Tabelle 9-2: Prozentualer Vergleich der positiven Nennungen in A.5 und C.22 und der „Ur-Scouts“ (Kerres 2012)	498
Tabelle 9-3: Prozentualer Vergleich der positiven Nennungen in A.10 und C.38 und der „Ur-Scouts“ (Kerres 2012)	500
Tabelle 9-4: Prozentualer Vergleich der positiven Nennungen in C.23 und der „Ur-Scouts“ (Kerres 2012).....	501
Tabelle 9-5: Prozentualer Vergleich der positiven Nennungen in C.23 (Medienscouts und Nicht- Medienscouts) und der „Ur-Scouts“ (Kerres 2012)	502
Tabelle 9-6: Prozentualer Vergleich der positiven Nennungen in C.37, Medienscouts und Ur-Scouts (Kerres 2012)	504

14 Literaturverzeichnis

- Örter, R., & Dreher, E. (1998). Jugendalter. In R. Örter, & L. Montada, *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch*. (S. 310-395). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Abraham, A., & Sheeran, P. (1994). Modelling and modifying young heterosexuals' HIV- preventive behavior: A review of theories, findings and educational implications. . *Patient Education and Counselling*, 23, 173-186.
- Adams, K. (1997). Interview with the founding father of the competency approach: David McClelland. *Competency*, Band 4 No. 3, online unter <http://www.orientamento.it/orientamento/8c.htm> .
- Ahlen, S. (20. 04 2012). *Homepage der Stadt Ahlen - Bereich Bildung & Kultur*. Abgerufen am 05. 11 2014 von <http://www.ahlen.de/bildung-kultur/nachricht/artikel/online-scouts-das-medienkompetenzprojekt-der-gesamtschule/>
- AJS-BW. (2014). *Medienscouts in der Jugendhilfe*. (A. J.-L. Baden-Württemberg, Herausgeber) Abgerufen am 13. 09 2014 von <http://www.ajs-bw.de/medienscouts-in-der-jugendhilfe.html>
- Ajzen, I. (1988). *Attitudes, personality and behavior*. Berkshire: Open University Press.
- Ajzen, I., & Madden, T. (1986). Prediction of goal-directed behavior: Attitudes, intentions and perceived behavioral control. . *Journal of Experimental Social Psychology*, , 22, 453-473.
- Aktion Jugendschutz Landesarbeitsstelle Baden-Württemberg. (2014). *Medienscouts in der Jugendhilfe*. Abgerufen am 05. 11 2014 von <http://www.ajs-bw.de/medienscouts-in-der-jugendhilfe.html>
- Aktion Jugendschutz Landesarbeitsstelle Bayern e.V. (2012). *Elterntalk 2001 bis 2011. Netzerkaltung, Nachhaltigkeit und Innovationspotential. Zweite wissenschaftliche Begleitstudie zum Projekt Elterntalk*. (A. Bayern, Hrsg.) München.
- Allen, V. (1976). *Children as Teachers*. New York: Academic Press.
- ALM. (kein Datum). *Medienkompetenzprojekte der Landesmedienanstalten in der Bundesrepublik Deutschland*. (ALM) Abgerufen am 17. 09 2011 von <http://www.alm-medienkompetenz.de/einleitung/index.php>
- Altrichter, H. /. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. 4. Auflage*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Anderson, L. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. London: Longman Publishing Group.
- Anderson, R. (2008). Implications of the information and knowledge society for education. In J. Voogt, & G. K. (Hrsg.), *International handbook of information technology in primary and secondary education* (S. 5-22). New York: Springer.
- Appel, E. (2001). *Auswirkungen eines Peer-Educations Programms auf Multiplikatoren und Adressaten - eine Evaluationsstudie* (Bd. Berlin). 2001: Freie Universität Berlin.
- Appel, E., & Kleiber, D. (2010). Auswirkungen eines Peer-Education-Pogramms zu Liebe, Sexualität und Schwangerschaftsverhütung auf Multiplikatorinnen und Multiplikatoren sowie Adressatinnen und Adressaten. In M. Nörber, *Peer Education*. Beltz.
- Appelhoff, M. (2013). Medienkompetenz - Zahlen und Fakten 2012/13 sowie Perspektiven der Arbeit. In L. f. Nordrhein-Westfalen, 8. *Bericht der Landesanstalt für Medien NRW zur Medienkompetenz in Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf: LfM.
- Arnold, R. (2007). *Ich lerne, also bin ich. Eine systematisch-konstruktivistische Didaktik*. Heidelberg: Carl Auer.
- Asch, S. E. (1951). Effects of group pressure upon the modification and distortion of judgement. In H. G. (Hrsg.), *Groups, leadership and men*. Pittsburgh, P.A.: Carnegie Press.
- Atkinson, S., Furnell, S., & Phippen, A. (2009). Using Peer Education to encourage safe online behaviour. In E. K. online, *Eu Kids Conference June 2009* (S. 9). London: EU.
- Aufenanger, S. (2000). Mediale Visionen und die Zukunft der Medienpädagogik. *Medien praktisch*, 1, S. 4-8.
- Aufenanger, S. (2001). Medienkompetenz im digitalen Zeitalter. In U. Beck, & P. Jahlin (Hrsg.), *Tagungsband Edut@in 2000*. (S. 15-21). Karlsruhe: Karlsruher Kongreß- und Ausstellungen GmbH.
- Aufenanger, S. (1999b). Medienkompetenz oder Medienbildung? Wie die neuen Medien Erziehung und Bildung verändern. *Bertelsmann Briefe Heft 142*, S. 21-24.

- Aufenanger, S. (2003). Medienkompetenz und Medienbildung. *ajs-Informationen 1* (2003) .
- Aufenanger, S. (1999a). Medienpädagogische Projekte - Zielstellungen und Aufgaben. In D. e. Baacke, *Handbuch Medien. Medienkompetenz: Modelle und Projekte*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Azmitia, M., & Perlmutter, M. (1989). Social influences on children's cognition: state of the art and future directions. *Advances in Child Development and Behavior* , 22, 89-144.
- Böger, S. (20. 08 2010). *Deutscher Bundestag - Wissenschaftliche Dienste*. Von Medienkompetenz bei Schülern, Lehrern und Multiplikatoren- Sachstand WD 10 - 3000 - 000/10: http://www.bundestag.de/internetenquete/Fuenfte_Sitzung_Medienkompetenz/Sachstand_Medienkompetenz_bei_Sch_lern_Lehrern_Journalisten_und_Multiplikatoren.pdf abgerufen
- Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*, 3., aktualisierte Auflage (3. aktualisierte Auflage Ausg.). München: Pearson.
- Baacke, D. (1999). *Handbuch Medien Medienkompetenz: Modelle und Projekte*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Baacke, D. (1987). *Jugend und Jugendkulturen. Darstellung und Deutung*. Weinheim, Münschen: Juventa.
- Baacke, D. (1973). *Kommunikation und Kompetenz. Grundlagen einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*. München: Juventa-Verlag.
- Baacke, D. (1998). Medienkompetenz. Herkunft, Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat. In H. (. Kubicek, *Lernort Multimedia* (S. 22-27). Heidelberg: v. Decker.
- Bach, D. (2012). *Evaluationsbericht EuroPeers - Jugendliche informieren über Europa - Nutzen und Wirken eines Peer-to-Peer Projekts in der Informationsarbeit über Mobilitäts- und Beteiligungsmöglichkeiten in Europa*. Jugend für Europa - Deutsche Agentur für das EU-Programm Jugend in Aktion.
- Backes, H. (2003). Peer Education. In B. f. (Hrsg.), *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden in der Gesundheitsförderung. 4. erweiterte und überarbeitete Auflage* (S. 176-179). Schwabenheim a.d. Selz: Verlag Peter Sabo.
- Backes, H., & Schönbach, K. (2002). *Peer Education - Ein Handbuch für die Praxis*, 2. veränderte Auflage. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.
- Baden-Powell, R. (1966). *Pfadfinder: ein Handbuch der Erziehung. Scouting for boys. 12. Auflage*. Zürich: Polygraphischer Verlag.
- Balceris, M. (2011). *Medien- und Informationskompetenz - Modellierung und Messung von Informationskompetenz bei Schülern*. Paderborn: Dissertation.
- Baldwin, B. (1978). Moving from drugs to sex: new directions for youth-oriented peer counseling. *Journal of American College Health* , 27 (2), 75.
- Bandura, A. (1977). Learning through modeling. In A. B. (Hrsg.), *Social Learning Theory* . Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1976). *Lernen am Modell. Ansätze einer sozial-kognitiven Lerntheorie*. Stuttgart: Klett.
- Bandura, A. (1990). Perceived self-efficacy in the exercise of control over AIDs Infection . *Evaluation and Program Planning* , 13, 9-17.
- Bandura, A. (1969). *Principles of behavior modification* . New York: Rinehart&Winston.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review* , 84, S. 191-215.
- Bandura, A. (1992). Social cognitive theory . In V. R. (Hrsg.), *Six theories of child development: Revised formulations and current issues* (S. 1-60). London: Kingsley.
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action. A social cognitive theory* . Englewood-Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Barron, A.-M., & Foot, H. (1991). Peer tutoring and tutor training. *Educational Research* , 33, 174-185.
- Bartlett, M. (1935). The effect of non-normality of the t Distribution.
- Barton, A., & Lazarsfeld, P. F. (1984). Einige Funktionen qualitativer Analyse in der Sozialforschung. In C. Hopf, & E. (. Weingarten, *Qualitative Sozialforschung*. Stuttgart: Klett Cotta.
- Bastians, F. &. (2002). Instrumente zur Messung sozialer Kompetenzen. *Zeitschrift für Psychologie*, 210 , S. 186-196.
- Batinic, B. (1997). *Internet für Psychologen*. Göttingen: Hofgreffe.
- Baumert, J. (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In N. Killius, J. Kluge, & L. R. (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung* (S. 100-150). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Baumert, J., & al., e. (2001). *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Leverkusen: Leske + Budrich Verlag.
- Baumgartner, P. (2011). *Taxonomie von Unterrichtsmethoden - Ein Plädoyer für didaktische Vielfalt*. Münster, NY, München, Berlin: Waxmann.
- Behn, S., & Schroer, M. (2007). Mediation an Schulen - eine bundesdeutsche Evaluation. *ZKM - Zeitschrift für Konfliktmanagement*, 1, 8-11.
- Behn, S., Kügler, N., Lembeck, H.-J., Pleiger, D., Schaffranke, D., Schroer, M., et al. (2006). *Mediation an Schulen: Eine bundesdeutsche Evaluation*. Berlin: Springer Science & Business Media.
- Beling, M. (2014). *Homepage der Gustav-Heinemann-Schule*. Abgerufen am 05. 11 2014 von <http://www.gustav-ghs.de/cms/schueler-netz-scouts.html>
- Betz, T. (2004). *Bildung und soziale Ungleichheit: Lebensweltliche Bildung in (Migranten-) Milieus. Arbeitspapiere des Zentrums für sozialpädagogische Forschung der Universität Trier*. (Bde. II-16). Trier: Universität Trier.
- Biermann, R., & Kommer, S. (2005). Medien in den Biografien von Kinder und Jugendlichen. *MERZ. Medien und Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik*, 53-59.
- Bildungskommission, N. (1995). *Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft" - Denkschrift der Kommission beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen*. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.
- Bildungsserver Rheinland-Pfalz. (2014). *Bildungsserver Rheinland-Pfalz - Medienkompetenz macht Schule*. Abgerufen am 12. 09 2014 von <http://medienkompetenz.bildung-rp.de/projekte/schulen-in-rheinland-pfalz-sicher-im-netz/medienscouts.html>
- Bildungsserver Rheinland-Pfalz. (05. 11 2014). *Medienkomp@ss*. Abgerufen am 07. 12 2014 von <http://medienkompass.bildung-rp.de/gehezu/startseite.html>
- Bildungsserver Rheinland-Pfalz. (2014). *Medienscouts.rlp*. Abgerufen am 05. 11 2014 von <http://medienscouts-medienkompetenz.bildung-rp.de/das-konzept.html>
- Bitkom. (2011). *Soziale Netzwerke - Eine repräsentative Untersuchung zur Nutzung sozialer Netzwerke im Internet - 2. Auflage*. (T. u. BITKOM - Bundesverband Informationswirtschaft, Hrsg.) Berlin.
- Blömeke, S. (2000). *Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerbildung*. . München: Kopaed.
- Blaikie, N. (1991). A Critique of the Use of Triangulation in Social Research. *Quality & Quantity*. 25 , Nr. 2, S. 115-136.
- Bliesener, T. (1995). Peer involvement: Sexuaufklärung für, von und mit Jugendlichen. Zusammenfassung und Diskussion. . In B. f. (Hrsg.), *Dokumentation "learn to love"* (S. 92-97). Köln: BzGA.
- Bloom, B. (. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain*. New York: David McKay.
- BMASK. (2009). *Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz*. Abgerufen am 21. 09 2011 von <http://www.bmask.gv.at/cms/site/attachments/3/4/0/CH0016/CMS1245323761951/freiwilligenbericht.pdf>
- BMBF. (24. 09 2010). *Bekanntmachung Forschungsvorhaben „Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung im Hochschulsektor“*. Abgerufen am 04. 01 2015 von <http://www.bmbf.de/foerderungen/15285.php>
- BMBF. (2009). *Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur, Bericht der Expertenkommission des BMBF zur Medienbildung, 12. März 2009*. Berlin: BMBF.
- BMBF. (2010). *Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur, Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.)*. Bonn, Berlin: W. Bertelsmann Verlag (wbv),.
- BMBF. (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards - Expertise (unveränderter Nachdruck 2009)*. Bonn / Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Boneau, A. (1960). The effects of violations of assumptions underlying the t test. *Psychological Bulletin*, 57 (1), 49-94.
- Bortz, J., & Döring, N. (1995). *Forschungsmethoden und Evaluation*. Berlin: Springer.
- Bortz, J., & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. (4. Auflage Ausg.). Berlin: Springer.
- Bos, W., Eickelmann, B., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., et al. (2014). *ICLIS 2013 Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Boud, D. (1988). *Developing student autonomy in learning (2nd ed.)*. London: Kogan Page.
- Boud, D. (2001). *Peer learning in higher education; learning from & with each other*. London: Kogan Page.

- Bründel, H., & Hurrelmann, K. (1994). *Gewalt macht Schule*. München: Droemer Knaur.
- Brüning, L., & Saum, T. (2009). *Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung. Band 1* (5. überarbeitete Auflage Ausg.). Essen: Neue deutsche Verlagsgesellschaft.
- Brake, A., & Büchner, P. (2013). Family, peers and (informal) education in childhood and youth. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 16 (3), 481-502.
- Breiter, A., Welling, S., & Eric, S. B. (2010). *Medienkompetenz in der Schule. Integration von Medien in den weiterführenden Schulen in Nordrhein-Westfalen. Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien NRW (LfM), Band 64*. Berlin: Vistas.
- Brown, B. (1989). Peer groups and peer cultures. In T. J. (Hrsg.), *Peer relationships in child development* (S. 188-216). New York: Wiley.
- Brown, B. (1990). Peer Groups and peer cultures. In S. Feldman, & G. E. (Hrsg.), *At the threshold* (S. 171-196). Cambridge, M.A.: Harvard University Press.
- Bundesgesetzblatt. (2008). *Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008 Teil II Nr. 35, ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2008*. Bonn: Bundesanzeiger.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2006). *Ein Kinder- und Jugendreport zum Nationalen Aktionsplan (NAP) - Für ein kindergerechtes Deutschland 2005 - 2010*. Berlin.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2005). *Nationaler Aktionsplan. Für ein kindergerechtes Deutschland 2005-2010*. Berlin.
- Bundeszentrale für politische Bildung. (2008). Dokumentation teamGLOBAL - DIDAKTIK DIALOG. Peer Group Learning vom 14.11.2008 in der Hertie School of governance. In B. f. Bildung (Hrsg.), (S. 9). Bonn.
- Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106, 676-713.
- Campbell, D., & Fiske, D. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56, 81-105.
- Cattell, R. (1980). *Handbuch der multivariaten experimentellen Psychologie. Handbook of multivariate experimental psychology I. Auflage*. Frankfurt: Fachbuchhandlung für Psychologie.
- Charlton, M. (1999). Aufwachsen mit dem Fernseher. *Television* (12 (1)), S. 16-19.
- Chomsky, N. (1995). *Thesen zur Theorie der generativen Grammatik*. Weinheim: Beltz-Verlag.
- CH-Q. (kein Datum). *CH-Q*. Abgerufen am 20. 09 2011 von <http://www.ch-q.ch>
- Clasen, D. R., & Brown, B. B. (1985). The multidimensionality of peer pressure in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 14, 451-468.
- Clauß, G. e. (1995). *Wörterbuch der Psychologie, 5. Auflage*. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.
- Cohen, P., Kulik, J., & Kulik, C.-L. (1982). Educational Outcomes of Tutoring: A Meta-analysis of Findings. *American Educational Research Journal*, 19 (2), 237-248.
- Coleman, J. (1980). *Friendship and the peer group in adolescence*. London: Methuen.
- Competenzia. (kein Datum). *Competenzia - Software für Kompetenzmanagement*. Abgerufen am 20. 09 2011 von http://www.competenzia.de/index.php?option=com_content&task=view&id=15&Itemid=44
- Costanzo, P. R. (1970). Conformity development as a function of self-blame. *Journal of Personality and Social Psychology*, 14, 366-374.
- Costanzo, P. R., & Shaw, M. (1966). Conformity development as a function of age level. *Child development*, 37, 967-975.
- Cote, J., & Buckley, R. (1987). Estimating Trait, Method, and Error Variance: Generalizing across 70 Construct Validation Studies. *Journal of Marketing Research* 24(3), S. 315-318.
- Crowne, D., & Marlowe, D. (1964). *The approval motive: Studies in evaluated dependence*. New York: Wiley.
- Döring, N. (2006). Handy-Kids: Wozu brauchen sie das Mobiltelefon? . In U. & Dittler, *Machen Computer Kinder dumm? Wirkung interaktiver, digitaler Medien auf Kinder und Jugendliche aus medienpsychologischer und mediendidaktischer Sicht*. München: KoPaed Verlag.
- Döring, N. (1999). *Sozialpsychologie des Internet*. Göttingen: Hogrefe.
- Damon, W. (1984). Peer education: The untapped potential. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 5 (331-343).
- Danermark, B. /. (2002). *Explaining Society: An Introduction to Critical Realism in the Social Sciences*. London: Routledge.

- Datenschutzbeauftragter Mecklenburg-Vorpommern. (2014). *Medienscouts - Jugend klärt auf*. Abgerufen am 20. 11 2014 von <https://www.medienscouts-mv.de/>
- DeHaan, M., & Elbers, E. (2005). Peer tutoring in a multiethnic classroom in the Netherlands: a multiperspective of diversity. *Comparative Education Review*, 49 (3), 365-388.
- Demmler, K. (2014). Kernforderungen der Fachtagung Medienkompetenz 2014. In J. –I. Bildung (Hrsg.), *Ergebnisse der Fachtagung Medienkompetenz 2014 der Bundeszentrale für politische Bildung*. Tutzing: JFF - Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis.
- Demmler, K., Heinemann, K., Schubert, G., & Wagner, U. (2012). *Expertise: Peer-to-Peer-Konzepte in der medienpädagogischen Arbeit im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts peer3 - fördern_vernetzen_qualifizieren*. München: JFF - Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis.
- Demmler, K., Heinemann, K., Schubert, G., & Wagner, U. (2012). *Peer-to-Peer-Konzepte in der medienpädagogischen Arbeit im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts peer3 - fördern_vernetzen_qualifizieren*. (JFF, Hrsg.) München: JFF - Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis.
- Denzin, N. (1989). *The Research Act in Sociology: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. 3. Auflage. Prentice-Hall.
- Denzin, N. (1970). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Chicago: Aldine.
- DEQA-VET. (kein Datum). *DEQA-VET - Deutsche Referenzstelle für Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung*. Abgerufen am 10. 09 2011 von <http://www.deqa-vet.de/de/2412.php>
- Die Landesmedienanstalten. (2014). *die medienanstalten - Service*. (G. G. Landesmedienanstalten, Produzent) Abgerufen am 20. 11 2014 von <http://www.die-medienanstalten.de/?id=111>
- Dietrich, T. (2010). *Hausarbeit im Rahmen des 2. Staatsexamens für das Lehramt an Gymnasium im Studienseminar Oberhausen: Der pädagogische Peer-to-Peer-Ansatz zur Vermittlung von Medienkompetenz am Beispiel von Social Communities, speziell die Ausbildung von SchülerVZ-Scouts*. Oberhausen: unveröffentlicht.
- DIPF. (2009). *PISA 2009 - Bilanz nach einem Jahrzehnt. Zusammenfassung*. Abgerufen am 01. 08 2012 von Konzeptuelles und prozedurales Verständnis auf hohem Niveau
- Donsbach, W. (1989). Selektive Zuwendung zu Medieninhalten: Einflußfaktoren auf die Auswahlentscheidungen der Rezipienten. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. (30), S. 392-405.
- Dreher, E., & Dreher, M. (1985). Wahrnehmung und Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Fragen, Ergebnisse und Hypothesen zum Konzept einer Entwicklungs- und Pädagogischen Psychologie des Jugendalters. In R. Ö. (Hrsg.), *Lebensbewältigung im Jugendalter. Ergebnisse der Pädagogischen Psychologie*. Weinheim: Edition Psychologie.
- Drexel, I. (1997). Die bilans de compétences - ein neues Instrument in der Arbeits- und Bildungspolitik in Frankreich. In G. A.-E.-M. Albrecht, *Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation - Fakten und Visionen, online unter http://books.google.de/books?id=PzIHbCo_IQC&lpg*. Münster: Waxmann.
- Dubs, R. (2005). *Teilautonome Schule, Bildungsstandard und Qualität der Schulen. Bestandsaufnahme und bildungspolitische Postulate*. Abgerufen am 23. 07 2012 von http://www.script.lu/activinno/journee_autonomie/dubs_referat_teilautonome_schulen.pdf
- Duden. (2013). *Duden - Wörterbuch der deutschen Rechtschreibung, 26. Auflage* (Bd. 26). Berlin: Bibliographisches Institut - Dudenverlag.
- Dunning, D., & Kruger, J. (1999). Unskilled and Unaware: How Difficulties in Recognizing One's Own Incompetence Lead to Inflated Self-Assessment. *Journal of personality and social psychology*, 77(6), 1121-1134.
- Ecarius, J., Groppe, C., & Malmede, H. (2009). *Familie und öffentliche Erziehung - Theoretische Konzeptionen, historische und aktuelle Analysen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- ECDL. (2012). *European Computer Driving Licence*. Abgerufen am 25. 07 2012 von <http://www.ecdl.ch/>
- ECPAT Deutschland e.V. (2013). *Make IT Safe - Peer Expert Training Project*. Abgerufen am 07. 12 2014 von <http://www.ecpat.de/>
- Ehrenspeck, Y. (2006). Bildung. In H. Krüger, & C. G. (Hrsg.), *Wörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 64-71). Opladen: Budrich.
- Eickelmann, B. (2012). *Bildung und Schule auf dem Weg in die Wissensgesellschaft*. Münster: Waxmann.
- Eickelmann, B. (2010). *Digitale Medien in Schule und Unterricht erfolgreich implementieren*. Münster: Waxmann.

- Eickelmann, B., & Schulz-Zander, R. (2010). Qualitätsentwicklung im Unterricht – zur Rolle digitaler Medien. In N. Berkemeyer, W. Bos, H. Holtappels, N. McElvany, & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung*. (Bd. 16, S. 235-259). Weinheim: Juventa.
- Eickelmann, B., Bos, W., Gerick, J., & Kahnert, J. (2013). Anlage, Durchführung und Instrumentierung von ICILS 2013. In W. B. al., *ICILS 2013*. Münster: Waxmann.
- Eickelmann, B., Gerick, J., & Bos, W. (2013). Die Studie ICLIS 2013 im Überblick - Zentrale Ergebnisse und Entwicklungsperspektiven. In W. B. al., *ICILS 2013 - Berichtsband* (S. 9-31). Münster: Waxmann.
- Eickelmann, B., Lorenz, R., Vennemann, M., Gerick, J., & Bos, W. (2011). *Grundschule in der digitalen Gesellschaft. Befunde aus den Schulleistungstudien IGLU und TIMSS 2011*. Münster: Waxmann.
- EigenSinn e.V. (2014). *EigenSinn - Prävention von sexualisierter Gewalt an Mädchen und Jungen e.V. - Projekte für Mädchen und Jungen*. Abgerufen am 14. 12. 2014 von http://www.eigensinn.org/angebote_informationen/paedagogische_angebote/projekte_fuer_maedchen_und_jungen.htm
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Philadelphia: Open University Press.
- Elliot, J. (1981). *Action-research: A framework for self-evaluation in schools. TIQL-Working Paper No. 1*. Cambridge: Institute of Education.
- Elsa-Brändström-Gymnasium (Schulkonferenz). (2001). *Schulprogramm - Zweite überarbeitete Auflage, verabschiedet in der Schulkonferenz am 19.2.2001*. Elsa-Brändström-Gymnasium. Oberhausen: eigene Schulveröffentlichung.
- Enquete-Kommission. (1998). *Deutscher Bundestag - Bibliotheksdienst*. Abgerufen am 17. 09 2011 von Schlußbericht der Enquete-Kommission Zukunft der Medien in Wirtschaft und Gesellschaft - Deutschlands Weg in die Informationsgesellschaft - Drucksache 13/11004: <http://dipbt.bundestag.de/dip21/btd/13/110/1311004.pdf>
- Erikson, E. (1973). *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Erpenbeck, J. /. (2007). *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Erzberger, C. (1998). *Zahlen und Wörter. Die Verbindung quantitativer und qualitativer Daten und Methoden im Forschungsprozess*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- EU. (2009). *Amtsblatt der Europäischen Union vom 29.8.2009 L 227/9. Anlage*. Brüssel: Europäische Union.
- EU. (09 2011). *Europäische Kommission Allgemeine und berufliche Bildung - Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR)*. (EU) Abgerufen am 20. 09 2011 von http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_de.htm
- EU. (kein Datum). *European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS)*. Abgerufen am 10. 09 2011 von http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc48_en.htm
- EU. (kein Datum). *The European Qualifications Framework of Lifelong Learning*. Abgerufen am 10. 09 2011 von http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_de.pdf
- EU-Kommission. (2005). *Commission of the European Communities: Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on Key Competences for Lifelong Learning*. Brüssel: Europäische Union.
- Euler, D. &.-T. (1999). Sozialkompetenzen? Über die Klärung einer didaktischen Zielkategorie. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 95, S. 168-1989.
- Eysenck, H. J. (1968). *The manual to the Eysenck-Personality Inventory*. San Diego: Educational and Industrial Testing Service.
- Eysenck, H.-J., & Eysenck, S. (1975). *The Eysenck Personality Questionnaire manual*. London: Hodder and Stoughton.
- Faßler, M. (1997). *Was ist Kommunikation?* München: Fink.
- Facer, K., Sutherland, R., R., Furlong, & Furlong, J. (2001). What's the point of using computers? The development of young people's computer expertise in the home. *New Media & Society*, 3 (2), S. 199-219.
- Falchikov, N. (2005). *Improving assessment through student involvement. Practical solutions for aiding learning in higher and further education*. New York: RoutledgeFalmer.
- Falchikov, N. (1989). Student Self-Assessment in Higher Education. *Review of Educational Research*, 59 (4), 146-166.
- Falchikov, N., & Goldfinch, J. (2000). Student Peer Assessment in Higher Education: A Meta-Analysis Comparing Peer and Teacher Marks. *Review of Educational Research*, 70 (3), 286-322.

- Feierabend, S., & Klingler, W. (2003). Medienverhalten Jugendlicher in Deutschland. *Media-Perspektiven*, 10, 450-462.
- Feierabend, S., Karg, U., & Rathgeb, T. (2013). *15 Jahre JIM-Studie*. (M. F. Südwest, Hrsg.) Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Feierabend, S., Karg, U., & Rathgeb, T. (2013). *JIM 2013 - Jugend, Information, (Multi) Media - Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*. (M. F. Südwest, Hrsg.) Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Ferrari, A. (2012). *Digital competence in practice: An analysis of frameworks*. Abgerufen am 20. 01 2015 von <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC68116.pdf>
- Fielding, N. &. (1986). *Linking data: The Articulation of Qualitative and Quantitative Methods in Social Research*. London & Beverly Hills: Sage.
- Fileccia, M., Fromme, J., & Wiemken, J. (2010). *Computerspiele und virtuelle Welten als Reflexionsgegenstand von Unterricht - LfM-Dokumentation Band 39*. Düsseldorf: Landesanstalt für Medien NRW.
- Fileccia, M., Wefelnberg, M., & Heinen, R. (2013). *Medienscouts Handreichung 2. Auflage*. (L. f. (LfM), Hrsg.) Düsseldorf: Landesanstalt für Medien NRW.
- Fileccia, M., Wefelnberg, M., & Heinen, R. (2012). *Praxishandreichung Medienscouts NRW, 2. Auflage vom 1.8.2012*. Düsseldorf: Landesanstalt für Medien NRW.
- Fine, G. A. (1980). The natural history of preadolescent male friendship groups. In A. Chapman, & J. S. (Hrsg.), *Friendship and social relations in children* (S. 293-320). New York: Wiley.
- Finmans, J., Dunkel, V., Knauss, F., Phisarek, M., & Wolstein, J. (2014). *Netzgänger*. (O.-F.-U. Bamberg, Hrsg.) Abgerufen am 04. 11 2014 von <http://netzgaenger.org/index.php>
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention and Behaviour - An Introduction to Theory and Research*. Reading, Massachussets: Addison-Wesley Publishing Company.
- Fitz-Gibbon, C. (1975). *The role change intervention: an experiment in cross-age tutoring (Diss.)*. Los Angeles: University of California.
- Flick, U. (1991). *Handbuch qualitativer Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. München: Psychologie-Verlags-Union.
- Flick, U. (2008). *Triangulation - eine Einführung* (2. Auflage Ausg.). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Flick, U. (2010). Triangulation in der qualitativen Forschung. In U. Flick, E. vonKardorff, & I. Steinke, *Qualitative Forschung* (S. 309-319). Reinbek: rowohlt.
- Flick, U. (2004). Triangulation in der qualitativen Forschung. In U. /. Flick, *Qualitative Forschung - ein Handbuch* (S. 309-318). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Flick, U. (2008). *Triangulation: Eine Einführung. 2. Auflage*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Flick, U., vonKardoff, E., & Steinke, I. (. (2010). *Qualitative Forschung - ein Handbuch*. Hamburg: Reinbek.
- Frey, K. (1991). *Die Projektmethode. 4. Auflage*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Friebertshäuser, B. &. (2010). Interviewformen und Interviewpraxis. In B. /. Friebertshäuser, *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, 3. vollständig überarbeitete Auflage* (S. 437-456). Weinheim und München: Juventa-Verlag.
- Friedrich, H., & Sanders, U. (2010). Peers und Medien - die Bedeutung von Medien für den Kommunikations- und Sozialisationsprozess im Kontext von Peerbeziehungen. In M. Harring, O. Böhm-Kasper, C. Rohlf, & C. Palentien, *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen* (S. 283-307). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fromme, J., & Jörissen, B. (2010). . Medienbildung und Medienkompetenz. Berührungspunkte und Differenzen nicht ineinander überführbarer Konzepte. *merz. medien+erziehung*, 5, S. 46-54.
- Gapski, H. (2006). Medienkompetenz messen? Eine Annäherung über verwandte Kompetenzfelder. In H. Gapski, *Medienkompetenzen messen? Verfahren und Reflexionen zur Erfassung von Schlüsselkompetenzen - Schriftenreihe Medienkompetenz des Landes Nordrhein-Westfalen; Band 3*. München: kopaed.
- Gapski, H. (2001). *Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme und Vorüberlegung zu einem systemtheoretischen Rahmenkonzept*. Wiesbaden: Westdt. Verl. [Zugl.: Essen, Univ., Diss., 2001].
- Gapski, H., & Gräßer, L. (2007). Medienkompetenz im Web 2.0 - Lebensqualität als Zielperspektive - Schriftenreihe Medienkompetenz des Landes Nordrhein-Westfalen Band 7. In L. Gräßer, & M. P. (Hrsg.), *Praxis Web 2.0*. Düsseldorf, München: Koopaed.
- Gartz, D. (2008). *Sozialpsychologische Entwicklungstheorien: Von Mead, Piaget und Kohlberg bis zur Gegenwart*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

- Gaspki, H. (2006). *Medienkompetenz messen? Verfahren und Reflexionen zur Erfassung von Schlüsselkompetenzen*. München: koepaed.
- Gaston, J., Jensen, L., Weed, S., & Tanas, R. (1994). Teacher philosophy and program implementation and the impact of sex education outcomes. *The Journal of Research and Development in Education*, 27, 265-270.
- Gaus, G. (2011). *gaus medien bildung politikberatung GmbH, Dortmund*. Abgerufen am 20. 09 2011 von <http://www.jobprofiling.gaus.de/>
- Gesetz- und Verordnungsblatt NRW. (2013). *Gesetz- und Verordnungsblatt (GV. NRW.) Ausgabe 2013 Nr. 34 vom 15.11.2013 Seite 613 bis 622*. Düsseldorf: Land NRW.
- Gilbert, J. (1986). *A cycle of outrage. America's reaction to the juvenile delinquent in the 1950s*. New York: Oxford University Press.
- Girtler, R. (2004). *10 Gebote der Feldforschung*. Wien: LIT-Verlag.
- Gnahs, D. (2006). Lebenslanges Lernen und Sichtbarmachung von Kompetenzen Erwachsener. In H. (. Gapski, *Medienkompetenzen messen? Verfahren und Reflexionen zur Erfassung von Schlüsselkompetenzen - Schriftenreihe Medienkompetenz des Landes Nordrhein-Westfalen; Band 3*. München: koepaed.
- Godina, B. (2007). *Unsichtbare Religion des Subliminalen Marketings in den Medien : Ein epochaltypischer Beitrag zur Medienbildung bei Kindern und Jugendlichen*. Heidelberg.
- Godina, B., Grübele, H., & Keidel, L. (2010). Jugendliche als Medienscouts. *Internetdokumentation des Deutschen Präventionstages Hannover 2010*.
- Goertz, L. (2006). Impulse zur Kompetenzmessung aus der Berufswelt. In H. Gapski, *Medienkompetenzen messen? Verfahren und Reflexionen zur Erfassung von Schlüsselkompetenzen*. Marl: koepaed verlagsgmbh.
- Goldman, S. R. (2011). Choosing and using multiple information sources: Some new findings and emergent issues. *Learning and Instruction*, 21 (2), 238-242.
- Gomolzig, K. (5. 11 2014). Gespräch mit Kathrin Gomolzig. (M. Fileccia, Interviewer)
- Gomolzig, K. (2010). Handy-Scouts - ein Peer-Projekt zur Gewaltprävention und Förderung von Medienkompetenz an Schule. *Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis*, 1, S. 84.
- Gomolzig, K., Karolczak, M., & Gericke, T. (2008). Handy-Scouts. Peer-Projekt zur Gewaltprävention und Förderung von Medienkompetenz an Schule. In A. K.-u. Schleswig-Holstein, *Handbuch für pädagogische Fachkräfte*. Kiel.
- Gomolzig, K., Karolczak, M., & Gericke, T. (2008). Handy-Scouts. Peer-Projekt zur Gewaltprävention und Förderung von Medienkompetenz an Schulen. In A. K.-u.-H. e.V., *Handbuch für pädagogische Fachkräfte*. Kiel: AJS Schleswig-Holstein.
- Graham, J., Marks, G., & Hansen, W. (1991). Social influence processes affecting adolescent substance use. *Journal of Applied Psychology*, 76, 291-298.
- Greenspan, S. &. (1992). Reconsidering the construct of mental retardation: implications of a model of social competence. *American Journal on mental retardation*, 96, S. 442-553.
- Greenwood, C., Terry, B., Utley, C., Motagna, D., & Walker, D. (1993). Achievement, placement, and services: Middle school benefits of ClassWide peer tutoring used at the elementary school. *School Psychologist*, 22 (30), 497-516.
- Grgic, M., & Holzmayer, M. (2012). Lebenswelten Jugendlicher: Zwischen Fußball und Facebook. Jugendliche sind vielseitig interessiert. *DJI Impulse*, 3, 18-21.
- Groebe, J. (1998). Medienkompetenz: universell und unmittelbar. *Television* (11 (1)), S. 36-44.
- Groebe, N. (2002a). Anforderungen an die theoretische Konzeptualisierung. In N. Groebe, & B. Hurrelmann, *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 11-22). Weinheim: Juventa.
- Groebe, N. (2002b). Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte. In N. Groebe, & B. Hurrelmann, *Medienkompetenz Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*, (S. 160-197). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Groebe, N. (2002). *Medienkompetenz Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen, Norbert Groebe und Bettina Hurrelmann (Hrsg.)*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Gui, M., & Argentin, G. (2011). Digital skills of internet natives: Different forms of digital literacy in a random sample of northern Italian high school students. *New Media & Society*, 13 (6), S. 963-980.
- Gutjahr, W. (1997). *Die Messung psychischer Eigenschaften*. Kiepenheuer & Witsch.

- Gymnasium Herderschule. (2014). *Schülermedientrainer*. Abgerufen am 28. 11. 2014 von http://www.herderschule-lueneburg.de/images/GTS/2013_Hj2/Schuelermedientrainer.pdf
- Gymnasium Trittau. (2012). *Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums Trittau entwickeln ein Medienscoutskonzept*. Abgerufen am 8. 11. 2014 von <http://gymnasium-trittau.lernnetz.de/contao-2.9.1/index.php/medinscoutkonzept/articles/right:medienscoutbild.html>
- Gysbers, A. (2008). *Lehrer - Medien - Kompetenz. Eine empirische Untersuchung zur medienpädagogischen Kompetenz und Performanz niedersächsischer Lehrkräfte*. Berlin: Vistas-Verlag.
- Häcker, T. (2009). Vielfalt der Portfoliobegriffe. In I. Brunner, *Das Handbuch Portfolioarbeit - Konzepte - Anregungen - Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*, 3. Auflage. Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Häcker, T. (2009). Wurzeln der Portfolioarbeit. In I. Brunner, T. Häcker, & F. W. (Hg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit - Konzepte - Anregungen - Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung* (3. Ausg.). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Haase, K. (2006). Internationale Verfahren der Kompetenzbewertung - Medienkompetenz als ein Bewertungsgegenstand? In H. (. Gapski, *Medienkompetenzen messen? Verfahren und Reflexionen zur Erfassung von Schlüsselkompetenzen - Schriftenreihe Medienkompetenz des Landes Nordrhein-Westfalen; Band 3*. München: kopaed.
- Haase, K. (2006). Internationale Verfahren der Kompetenzbewertung. In H. (. Gapski, *Medienkompetenzen messen? Verfahren und Reflexionen zur Erfassung von Schlüsselkompetenzen*. Marl: ecmc.
- Haase, K. (2005). *Internationales Monitoring "Kompetenzermittlung, -messung und -bewertung zum Programmbereich "Grundlagenforschung" (Grufo), Statusbericht 15, online unter: http://www.abwf.de/content/main/publik/monitoring/GruFo/85_monigrufu_05_04.pdf*. Bonn: Gesellschaft für angewandte Bildungsforschung.
- Habermas, J. (1971). Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In J. Habermas, & N. Luhmann, *Theorie der Gesellschaft oder Sozio-technologie* (S. 101-141). Frankfurt / Main: Suhrkamp.
- Hacker, W. (1978). *Allgemeine Arbeits- und Ingenieurpsychologie: psychische Struktur und Regulation von Arbeitstätigkeiten*, online unter <http://books.google.com/books?id=HnBZAAAAYAAJ>. Bern: Hans Huber.
- Hacker, W. (1998). *Allgemeine Arbeitspsychologie: psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten*, online unter: http://books.google.com/books?id=APV8AAAAMAAJ&q=hacker+allgemeine+arbeitspsychologie&dq=hacker+allgemeine+arbeitspsychologie&hl=de&ei=2wh_Ts7qJY_G-Qa_n9WRDQ. Bern: Verlag Hans Huber.
- Hagedorn, O. (2005). Das Berliner Konfliktlotsenmodell. *Spektrum der Mediation*, 20, 6-7.
- Hagedorn, O. (2000). *Konfliktlotsen: Fächerverbindendes Unterrichtsmaterial*. Stuttgart: Klett.
- Hamburg, M. (2012). *Medienscouts Hamburg 2012 - Schulungsbericht*. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Hamburg.
- Hansen, W. (1992). School-based substance abuse: A review of the state of the art in curriculum. *Health Education Research: Theory and Practice*, 7, 403-430.
- Harring, M. (2007). Informelle Bildung - Bildungsprozesse im Kontext von Peerbeziehungen im Jugendalter. In M. Harring, C. Rohlf, & C. Palentien, *Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen* (S. 237-258). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Harring, M., Böhm-Kasper, O., Rohlf, C., & Palentien, C. (2010). Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen - eine Einführung in die Thematik. In M. Harring, O. Böhm-Kasper, C. Rohlf, & C. Palentien, *Freundschaften, Cliquen und Jugendkulturen - Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen*. Wiesbaden: VS - Verlag für Sozialwissenschaften.
- Harris, J. (1995). Where is the child's environment? A group socialization theory of development. *Psychological Review*, 102, 458-489.
- Harris, R. (2002). *Using sources effectively: Strengthening your writing and avoiding plagiarism*. Los Angeles: Pyrczak Publishers.
- Hartup, W. (1983). Peer relations. In P. Mussen, & E. H. (Hrsg.), *Handbook of child psychology. Vol. 4. Socialization, personality and social development* (S. 103-196). New York: Wiley.
- Hasebrink, U., & Krotz, F. (1996). *Die Zuschauer als Fernsehregisseure? Zum Verständnis individueller Nutzungs- und Rezeptionsmuster*. Baden-Baden: Nomos.
- Hauf-Tulodziecki, A. (2003). Portfolio Medienkompetenz: Konzept und Umsetzung, erste Erfahrungen, weitere Perspektiven. In O. Vondran, & D. Schnoor, *Schulen für die Wissensgesellschaft. Ergebnisse des Netzwerkes Medienschulen* (S. 291-302). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

- Hechenleitner, A. / (2006). Glossar zum Kontext von Bildungsstandards. Teil 1: Kompetenz als zentraler Begriff. *schulmanagement* (1).
- Hechenleitner, A. / (2006). Kompetenz ... mehr als nur Wissen! Informationsblatt.
- Heckhausen, J., & Heckhausen, H. (2006). *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer.
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews, 4. Auflage*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Helmke, A., & Hosenfeld, I. (2003). Vergleichsarbeiten (VERA). Eine Standortbestimmung zur Sicherung schulischer Kompetenzen. *SchulVerwaltung. Ausgabe Nordrhein-Westfalen*, 4, 107-110.
- Herzig, B. (2001). Medienerziehung und informatische Bildung. Ein (semiotischer) Beitrag zu einer integrativen Medienbildungstheorie. In B. (. Herzig, *Medien machen Schule. Grundlagen, Konzepte und Erfahrungen zur Medienbildung*. (S. 129-164). Heilbronn: Klinkhardt.
- Herzig, B. (2014). *Wie wirksam sind digitale Medien im Unterricht?* (B. Stiftung, Hrsg.) Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Herzig, B. (2001). Zur Erfassung und Beurteilung von Medienkompetenz. In C. (. Solzbacher, *Anpassen, verändern, abschaffen. Schulische Leistungsbewertung in der Diskussion*. (S. 107-122). Bad Heilbronn: Klinkhardt.
- Herzig, B., & Grafe, S. (2006). *Digitale Medien in der Schule - Standortbestimmung und Handlungsempfehlungen für die Zukunft - Studie zur Nutzung digitaler Medien in Allgemein Bildenden Schulen in Deutschland*. Bonn: Deutsche Telekom.
- Herzig, B., & Grafe, S. (2010). Entwicklung von Bildungsstandards für die Medienbildung - Grundlagen und Beispiele. In B. Herzig, D. M. Meister, H. Moser, & H. (. Niesyto, *Medienkompetenz und Web 2.0* (S. 103-120). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heydrich, W. (1995). Nachträgliches zur Kompetenz. In J. Lauffer, & I. Volkmer, *Kommunikative Kompetenz in einer sich ändernden Medienwelt* (S. 223-234). Opladen: Leske + Budrich.
- Hinsch, R. &. (2002). *Gruppentraining sozialer Kompetenzen (SK): Grundlagen, Durchführung, Materialien*. Weinheim: Beltz.
- Hollingshead, A. B. (1975). *Elmtown's youth and Elmtown revisited*. New York: Wiley.
- Hopf, C. (1978). Die Pseudo-Exploration - Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung. *Zeitschrift für Soziologie, Jahrgang 7, Heft 2*, S. 97-115.
- Hopmann, S., Brinek, G., & Retzl, M. (2007). *PISA zufolge PISA. PISA according to PISA*. Wien: LIT-Verlag.
- Huber, H. D. (2001). Interkontextualität und künstlerische Kompetenz: Eine kritische Auseinandersetzung. In M. /. Bühler, *Kunst & Interkontextualität: Materialien zum Symposium schau-vogel-schau*, online unter: <http://www.kunst-verlassen.de/proj/pdf/schau.pdf>. Köln.
- Humboldt, W. v. (1930-1835). Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachaufbaus und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts. In A. Flitner, & K. G. (Hrsg.), *Werke in fünf Bänden Band 3* (S. 368-756). Darmstadt: Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Hurrelmann, B. (2002). Medienkompetenz: Geschichtliche Entwicklung, dimensionale Struktur, gesellschaftliche Einbettung. In N. &. Groeben, *Medienkompetenz - Voraussetzungen Dimensionen, Funktionen*. Weinheim und München: Juventa.
- Hurrelmann, B. (2002). Zur historischen und kulturellen Relativität des "gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts" als normativer Rahmenidee der Medienkompetenz. In N. &. Groeben, *Medienkompetenz - Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 111ff.). Weinheim und München: Juventa.
- Hurrelmann, B., Hammer, M., & Nieß, F. (1993). *Lesesozialisation, Band 1*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Hurrelmann, K., & Bründel, H. (2008). *Gewalt an Schulen: Pädagogische Antworten auf eine soziale Krise*. Weinheim: Beltz.
- Hurrelmann, K., & Quenzel, G. (2012). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Hussy, W., Schreier, M., & Echterhoff, G. (2013). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor. 2. Auflage*. Heidelberg: Springer.
- ICILS 2013. (2013). *ICILS 2013 - Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. (W. B. al., Hrsg.) Münster: Waxmann.
- IJAB e.V. (2014). *Watch your web*. (F. f. e.V., Herausgeber) Abgerufen am 05. 11 2014 von <http://www.watchyourweb.de/>
- IJAB. (2013). *watch your web - Clever durchs Netz - Projektdokumentation 2011-2013*. Bonn: IJAB.

- ILMES. (13. Juni 2004). *ILMES - Internet-Lexikon der Methoden der empirischen Sozialforschung*. (W. Ludwig-Mayerhofer, ILMES) Abgerufen am 06. Januar 2012 von <http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2004/260/html/ilmlit.htm>
- Inhelder, B., & Piaget, J. (2009). *Die Psychologie des Kindes 10. Auflage*. München: dtv.
- Inhelder, B., & Piaget, J. (2009). *Die Psychologie des Kindes, 10. Auflage*. München: dtv.
- Innocence in Danger - Deutsche Sektion e.V. (2014). *Der Verein: Weil die Gefahr noch nie so nah war*. Abgerufen am 27. 11 2014 von <http://www.innocenceindanger.de/weil-die-gefahr-noch-nie-so-nah-war/>
- Innocence in Danger - Deutsche Sektion e.V. (2014). *Tätigkeitsbericht IID 2013*. Abgerufen am 27. 11 2014 von http://www.innocenceindanger.de/wp-content/uploads/2014/05/T%C3%A4tigkeitsbericht_2013.pdf
- Institut für Bildungsevaluation Zürich. (2012). *Kompetenzmodell*. Abgerufen am 25. 07 2012 von <http://www.ibe.uzh.ch/projekte/projektealt/entwicklungalt/ict/modell.html>
- Institut für Qualitätsentwicklung Hessen. (23. 07 2012). www.iq.hessen.de. Abgerufen am 23. 07 2012 von http://www.iq.hessen.de: http://www.iq.hessen.de/irj/IQ_Internet?cid=9b685e4ddeb29a50b790eebab586af0
- Institut für Schulentwicklungsforschung. (2012). *International Computer and Information Literacy Study (IEA-Studie)*. (IFS, Produzent) Abgerufen am 28. 7 2012 von <http://www.ifs-dortmund.de/1852.html>
- Iske, S. (unveröffentlicht). Medienbildung. In F. v. Gross, D. Meister, & U. S. (Hrsg.), *Medienbildung im Überblick*. Weinheim: Beltz.
- Iske, S. (2002). *Vernetztes Wissen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- ISTE. (2012). *International Society for Technology in Education*. Abgerufen am 24. 07 2012 von <http://www.iste.org/>
- Jörissen, B. (2011). Medienbildung - ein Konzept in heterogenen institutionellen Verwendungskontexten. In T. Meyer, W.-H. Tan, C. Schwalbe, & R. A. (Hrsg.), *Medien & Bildung. Institutionelle Kontexte und kultureller Wandel*. (S. 83-91). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jahnke, T., & Meyerhöfer, W. (2007). *PISA & Co - Kritik eines Programms*. Hildesheim: Franzbecker.
- Janz, N., & Becker, M. (1984). The Health Belief Model: A Decade Later. *Health Education & Behavior*, 11 (1), 1-47.
- Jefferey-Duden, K. (1999). *Das Streitschlichter-Programm*. Weinheim: Beltz-Verlag.
- Jefferey-Duden, K. (2000). *Konfliktlösung und Streitschlichtung*. Weinheim: Beltz.
- Jenkins, H. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Chicago: The MacArthur Foundation.
- Jerusalem, M., & Hopf, D. (2002). Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen - Beiheft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44.
- JFC - Medienzentrum. (11 2014). *Spinxx.de - das onlinemagazin für junge medienkritik*. Abgerufen am 01. 12 2014 von <http://www.spinxx.de/home.html>
- JFF - Institut für Medienpädagogik. (2012). *Peer hoch drei*. Abgerufen am 20. 11 2014 von <http://www.peerhochdrei.de/>
- JFF. (2013). *Peer3 - fördern vernetzen qualifizieren*. (J. I. Medienpädagogik, Herausgeber) Abgerufen am 05. 11 2014 von <http://www.peerhochdrei.de>
- Johannes Gutenberg Universität Mainz. (30. 09 2014). *M3K - Modellierung und Messung medienpädagogischer Kompetenz*. Abgerufen am 04. 01 2015 von http://www.kompetenzen-im-hochschulsektor.de/249_DEU_HTML.php
- Johannes, B. (2012). Schüler als Lernhelfer. Erfahrungen - Begründungen - Schwierigkeiten. *Pädagogik*, 64 (6), 6-9.
- Johnson, R., & Johnson, D. (2005). *Teaching Students to be Peacemaker, 4th*. Burgess.
- Judson, E. (2010). Improving technology literacy: Does it open doors to traditional context. *Educational Technology Research and Development*, 58 (3), 271-284.
- Juuupoint. (2013). *Juuupoint - Die Plattform für Medienprojekte von Jugendlichen für Jugendliche*. Abgerufen am 09. 11 2014 von <http://www.juuupoint.de/Augsburger-Medienscouts/>
- Juuupoint. (k.A.). *Juuupoint - Die Plattform für Medienprojekte von Jugendlichen für Jugendliche*. Abgerufen am 08. 11 2014 von <http://www.juuupoint.de/Cyberbuddies/>
- Juuuport. (2014). *Juuuport - Allgemeine Infos*. Abgerufen am 12. 12 2014 von <https://www.juuuport.de/allgemeine-infos/hilfe/>
- K. Rubin, W. B., & Parker, J. (1998). Peer interactions, relationships an groups. In W. D. (Hrsg.), *Handbook of Child Psychology*. New York: Wiley.

- Kübler, H. D. (1996). Kompetenz der Kompetenz der Kompetenz... Anmerkungen zur Lieblingsmetapher der Medienpädagogik. *medien praktisch* 20 (2) .
- Kübler, H.-D. (1996). Kompetenz der Kompetenz der Kompetenz. *Medien praktisch* , 20 (2), 11-15.
- Kübler, H.-D. (2009). *Medienkommunikation und Medienkompetenz*. FernUniversität Hagen. Hagen: FU Hagen, Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften.
- Kübler, H.-D. (1999). Medienkompetenz - Dimensionen eines Schlagworts. In F. Schell, E. Stolzenburg, & H. Theunert, *Medienkompetenz - Grundlagen und pädagogisches Handeln* (S. 25-49). München: KoPaed-Verlag.
- Kübler, H.-D. (2005). *Mythos Wissensgesellschaft*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Kästner, M. (2003). Peer-Education - ein sozialpädagogischer Arbeitsansatz. In M. Nörber, *Peer Education: Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige* (S. 50-64). Weinheim, Basel: Beltz.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2008). *New Learning. Elements of a Science of Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kammerl, R., & Ostermann, S. (2010). *Medienbildung - (k)ein Unterrichtsfach? Eine Expertise zum Stellenwert der Medienkompetenzförderung in Schulen*. (E. m. Universität Hamburg, Hrsg.) Hamburg: Universität Hamburg.
- Kanning, U. P. (2003). *Diagnostik sozialer Kompetenzen*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Kanning, U. P. (2003). *Diagnostik sozialer Kompetenzen*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Kanning, U. P. (2002). Soziale Kompetenzen von Polizeibeamten. *Polizei & Wissenschaft*, 3 , S. 18-30.
- Katz, I., & Macklin, S. (2007). Information and communication technology (ICT) literacy: Integration and assessment in higher education. *Journal of Systemics, Cybernetics and Informatics* , 5 (4), S. 50-55.
- Kauffeld, S. (2001). Das Kasseler-Kompetenz-Raster (KKR) - ein Beitrag zur Kompetenzmessung. In U. /. Clement, *Kompetenzentwicklung in der beruflichen Weiterbildung*, online unter: <http://books.google.de/books?id=IU80dhMkNnwC&lpg=PA131&ots=Ls826i0FEq&dq=Kasseler-Kompetenz-Raster&lr&pg=PA131#v=onepage&q=Kasseler-Kompetenz-Raster&f=false>. Opladen: Leske + Budrich.
- Kaufmann, J.-C. (1999). *Das verstehende Interview. Theorie und Praxis*. . Konstanz.: Universitäts-Verlag.
- Kelle, U., & Erzberger, C. (1999). Integration qualitativer und quantitativer Methoden: methodologische Modelle und ihre Bedeutung für die Forschungspraxis. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* , 51.
- Kelle, U., & Erzberger, C. (2010). Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz. In U. Flick, E. vonKardoff, & I. Steinke, *Qualitative Forschung* (S. 299-309). Reinbeck: rowohlt.
- Kellner, W. (2005). *ePortfolio für freiwilliges Engagement - Anknüpfen an die Erfahrungen mit begleiteten Portfolio-Erstellungen im Rahmen der Erwachsenenbildung*. Wien: Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz BMASK.
- Kelly, J. A. (2004). *Popular opinion leaders and HIV prevention peer education: resolving discrepant findings, and implications for the development of effective community programmes*. *AIDS care*, 16(2).
- Kempen, D. (2007). *Aufklärung von Gleich zu Gleich. Peer Education in der Suchtprävention*. Marburg: Tectum-Verlag.
- Kempen, D. (2007). *Aufklärung von Gleich zu Gleich. Peer-Education in der Suchtprävention*. Marburg: Tectum-Verlag.
- Kerres, M. /. (2009). Lernerfolg und Kompetenz bewerten - Didaktische Potenziale von Portfolios in Lehr-/Lernkontext. *MedienPädagogik- Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* , Themenheft Nr. 18: *Neue Medien und individuelle Leistungsdarstellung - Möglichkeiten und Grenzen von ePortfolios und eAssessments*.
- Kerres, M. (2010). Schule und Internet. Pädagogische Aspekte der Entwicklung von Kompetenz für aktives Medienhandeln. S. 58.
- Kerres, M., & de Witt, C. (2011). Zur (Neu-) Positionierung der Mediendidaktik:. In H. Moser, P. Grell, & H. N. (Hrsg.), *Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik*. (S. 259-270). München: koepaed.
- Kerres, M., deWitt, C., & Schweer, M. (2003). Die der Rolle der Medienpädagog/innen bei der Gestaltung der Medien- und Wissensgesellschaft. In N. (. Neuß, *Beruf Medienpädagog. Selbstverständnis - Aufgaben - Arbeitsfelder*. München: KoPaed.
- Kerres, M., Rohs, M., & Heinen, R. (2012). *Medienscouts NRW Evaluationsbericht*. Universität Duisburg-Essen, Lehrstuhl für Mediendidaktik und Wissensmanagement. Duisburg: Universität Duisburg - Essen.

- Keupp, H. (2008). Sozialpsychologische Dimensionen der Teilhabe. In J. Maedler, *TeilHabeNichtse. Chancengerechtigkeit und kulturelle Bildung*. (1. Ausg., S. 20-26). München: koepad-Verlag.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. neu ausgestattete Auflage*. Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (1997). Pestalozzis "Stanser Brief" - Eine Interpretation. In J. H. Pestalozzi, *Pestalozzi über seine Anstalt in Stans. Mit einer Interpretation und neuer Einleitung von Wolfgang Klafki* (S. 39-71). Weinheim: Beltz.
- Kleiber, D., & Appel, E. (1999). Peer Education. Ergebnisse eines Interventionsprojektes im Auftrag der BZgA zur Prävention unerwünschter Schwangerschaften und HIV. *Wissenschaftlicher Grundlagen Teil 2 (Forschung und Praxis der Sexualaufklärung und Familienplanung)*, 13 (2), 157-175.
- Klieme, E., & al., e. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Berlin.
- Klieme, E., & Leutner, D. (2005). *Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes*. Weinheim, online unter: http://www.pedocs.de/volltexte/2010/3324/pdf/Beiheft56_komplett_D_A.pdf: Beltz.
- Kluge, F. (2001). *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. 24., durchgesehene und erweiterte Auflage*. Berlin / New York 2001: Walter de Gruyter.
- KMK. (04. 12. 2003). *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss - Beschluss vom 4.12.2003*. Abgerufen am 11. 09. 2011 von http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf
- KMK. (kein Datum). *Bildungsstandards*. Abgerufen am 10. 09. 2011 von http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf
- KMK. (2012). *Medienbildung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8. März 2012*. (S. d. Deutschland], Produzent) Abgerufen am 20. 01. 2015 von www.visionkino.de/WebObjects/VisionKino.woa/media/4986
- KMK. (04. 12. 2003). *Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10) (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003)*. Abgerufen am 11. 09. 2011 von http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-Bildungsstandards-Mittleren-SA.pdf
- KMK. (kein Datum). *Vereinbarung über Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung*. Abgerufen am 10. 09. 2011 von http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_24-VB-EPA.pdf
- Kohlberg, L. (1974). *Zur kognitiven Entwicklung des Kindes*. Baden Baden: Suhrkamp.
- Koring, B. (1997). *Das Theorie-Praxis-Verhältnis in Erziehungswissenschaft und Bildungstheorie*. Donauwörth.
- KORION. (kein Datum). *KORION - Simulation, Software, Training*. Abgerufen am 20. 09. 2011 von <http://www.learn2work.de/>
- Krüger, H.-H., Deinert, A., & Zschach, M. (2012). *Jugendliche und ihre Peers : Freundschaftsbeziehungen und Bildungsbiografien in einer Längsschnittperspektive*. Opladen: Budrich.
- Krahé, B., & Reiss, C. (1995). Predicting intentions of AIDS-preventive behavior among adolescents. *Journal of Applied Social Psychology*, 25, 2118-2140.
- Krapp, A. /. (2002). Zeitschrift für Pädagogik. Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen: 44. Beiheft*, S. 54-82.
- Krappmann, L. (1991). Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen. In K. Hurrelmann, *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim: Beltz.
- Krappmann, L. (1994). Sozialisation und Entwicklung in der Sozialwelt gleichaltriger Kinder. In K. A. Schneewind, *Enzyklopädie der Psychologie. Psychologie der Erziehung und Sozialisation*. Göttingen: Hogrefe.
- Krappmann, L., & Oswald, H. (1995). *Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen*. Weinheim: Juventa.
- Kratwohl, D. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into Practice, Volum 41, Number4, Autumn 2002*.
- Kreispolizeibehörde Minden-Lübbecke. (2014). *Polizei Nordrhein-Westfalen Kreis Minden-Lübbecke*. Abgerufen am 12. 11. 2014 von http://www.polizei.nrw.de/minden-luebbecke/artikel__2178.html
- Kreispolizeibehörde Minden-Lübbecke. (2008). *Projekt "Cyber-Cops" - Vermittlung von Kompetenzen an Schüler, Eltern und Lehrer für einen sicheren Umgang mit dem Internet*. Minden-Lübbecke: KPB M-L.

- Kreuser, K. (2007). *Informationen zu KODE(c)*. Abgerufen am 20. 09 2011 von http://www.sokrateam.de/download/sokrateam_persoenlichkeit_kode.pdf
- Krucinski, A. (2012). *Soziales Lernen im Unterricht: Praxiserprobte Bausteine und Anregungen*. Berlin, Düsseldorf: Scriptor.
- Kultusministerkonferenz. (2003). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss - Beschluss vom 4.12.2003*. Abgerufen am 11. 08 2012 von http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf
- Lüders, C. (2003). Teilnehmende Beobachtung. In W. M. Rolf Bohnsak, *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. (S. 151-153). Opladen: UTB.
- Lüpschen, N., Salisch, M. v., & Kanevski, R. (2012). *Ganztagsschule. Ort der Freundschaft* (Bd. 1). (L. Rheinland, Hrsg.) LVR.
- Lamnek, S. (1995). *Qualitative Sozialforschung, Band 2, Methoden und Techniken* (3. korrigierte Auflage Ausg., Bd. 2). München: Psychologie Verlags Union.
- Lancaster, J. (1807). *Improvements in Education as It Respects the Industrious Classes of the Community - 3. komm. Auflage*. New York: Collins and Perkins.
- Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung. (2012). *Medienpädagogik - Schwerpunkte*. Abgerufen am 05. 11 2014 von <http://li.hamburg.de/schwerpunkte-medien/3843704/artikel-medienscouts/>
- Landesmedienzentrum Baden-Württemberg. (2014). *Schüler-Medienmentoren-Programm (SMEP)*. Abgerufen am 05. 11 2014 von <http://www.lmz-bw.de/landesmedienzentrum/programme/schueler-medienmentoren-programm-smep.html>
- Lang, D. (2009). *Soziale Kompetenz und Persönlichkeit. Zusammenhänge zwischen sozialer Kompetenz und den Big Five der Persönlichkeit bei jungen Erwachsenen*. Landau, online unter http://kola.opus.hbz-nrw.de/volltexte/2008/340/pdf/Soziale_Kompetenz_und_Persoenlichkeit.pdf: Verlag Empirische Pädagogik.
- Langer, A. (2010). Transkribieren - Grundlagen und Regeln. In B. /. Friebertshäuser, *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, 3. vollständig überarbeitete Auflage* (S. 515-526). Weinheim und München: Juventa-Verlag.
- Latino, J. /. (2012). Providing Academic Support trough Peer Education. In J. Keup, *New Directions for Higher Education* (S. 31-43). Online-Library: Willey Company.
- Lenzen (Hrsg.), D. (1980). *Pädagogik und Alltag. Methoden und Ergebnisse alltagsorientierter Forschung in der Erziehungswissenschaft*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Lerner, R. (1998). Theories of human development: contemporary perspectives. . In W. Damon, *Handbook of child psychology. 5th edition* (S. 1-24). New York: Wiley.
- Lewin, K. (1948). *Aktionsforschung und Minderheitenprobleme. Die Lösung sozialer Konflikte*. Bad-Neuheim: Christian-Verlag.
- LfM, e. a. (2002). *Portfolio Medienkompetenz*. Düsseldorf: Landesanstalt für Medien NRW (LfM) u.a.
- Lippit, P., & al., e. (1971). *Cross-age helping program: orientation, training and related materials*. (C. f. Knowledge, Hrsg.) Michigan: Ann Arbor.
- Lissmann, U. (2002). Beurteilung und Beurteilungsprobleme bei Portfolios. In R. (. Jäger, *Von der Beobachtung zur Notengebung* (S. 299-345). Verlag Empirische Pädagogik.
- Loos, P. B. (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- LVR-Zentrum für Medien und Bildung. (2014). *Medienpass NRW*. Abgerufen am 29. 12 2014 von <http://www.medienpass.nrw.de/?q=de/startseite>
- Möller, T., & Dörrenberg, F. (2003). *Projektmanagement*. München: Oldenbourg-Verlag.
- Malecki, A., Schneider, C., Vogel, S., & Wolters, M. (2014). *Schulen auf einen Blick, Ausgabe 2014*. Statistisches Bundesamt (Destatis). Wiesbaden: destatis.
- Maletzke, G. (1963). *Psychologie der Massenkommunikation*. Hamburg: Hans-Bredow-Institut.
- Marotzki, W. &. (2010). Qualitative Bildungsforschung. In A. /. Prengel, *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, 3. vollständig überarbeitete Auflage* (S. 73-88). Weinheim und München: Juventa-Verlag.
- Marotzki, W. (2004). Von der Medienkompetenz zur Medienbildung. In R. Brödel, & J. K. (Hrsg.), *Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Analysen - Konzeptionen - Handlungsfelder*. (S. 63-74). Bielefeld: wbw Bertelsmann.
- Marotzki, W., & (Hrsg.), N. M. (2014). *Perspektiven der Medienbildung*. Wiesbaden: Springer.

- Marotzki, W., & Jörissen, B. (2009). *Medienbildung - Eine Einführung: Theorie - Methoden - Analysen*. Stuttgart: UTB.
- Marotzki, W., & Jörissen, B. (2008). Wissen, Artikulation und Biographie: theoretische Aspekte einer Strukturalen Medienbildung. In J. Fromme, & W. Sesink, *Pädagogische Medientheorie* (S. 51-70). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maslow, A. (1981). *Motivation und Persönlichkeit*. Reinbek: Rowohlt.
- Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. (2005). *Kompetenzstufen in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften*. Abgerufen am 01. 08 2012 von http://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/Rueckmeldung_Teil%20II_III.pdf
- Mayring, P. (2007). *Generalisierung in qualitativer Forschung*. (F. Q. Sozialforschung, Herausgeber) Abgerufen am 25. 07 2012 von <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0703262>
- Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In U. Flick, E. vonKardoff, & I. Steinke, *Qualitative Forschung - ein Handbuch*. (S. 468-475). Hamburg: Reinbek.
- Mayring, P., & Brunner, E. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In B. /. Friebertshäuser. Weinheim und München: Juventa-Verlag.
- McClelland, D. (1973). Testing for competence rather than for intelligence, (online unter: <http://www.lichapong.com/wp-content/ap7301001.pdf>). *American Psychologist* 28, online unter: <http://www.orientamento.it/orientamento/8b.htm> .
- McClure, C. (1997). Network literacy in an electronic society: an educational disconnect? In R. (. Kuby, *Media literacy in the information age* (S. 403-440). New Brunswick: Transaction.
- McCombs, M., & Shaw, D. (1972). The agenda-setting function of mass-media. *Public Opinion Quarterly*, 36, S. 176-187.
- Meder, N. (1998). Neue Technologien und Erziehung / Bildung. In M. Borelli, & J. R. (Hrsg.), *Deutsche Gegenwartspädagogik* (S. 26-40). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Meder, N. (2011). Von der Theorie der Medienpädagogik zu einer Theorie der Medienbildung. In J. Fromme, S. Ilske, & W. (. Marotzki, *Medialität und Realität. Zur konstitutiven Kraft der Medien*. (S. 67-81). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Medienberatung NRW. (Oktober 2014). *Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen*. Abgerufen am 25. 10 2014 von <http://www.medienberatung.schulministerium.nrw.de/Medienberatung/Medienpass-NRW/>
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, mpfs. (2011). *JIM 2011 - Jugend, Information, (Multi-) Media - Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- medienscouts e.V. (2014). *Medienscouts e.V. - Der Verein*. Abgerufen am 05. 11 2014 von http://medienscout.info/?page_id=22
- Medienscouts Rheingau. (2014). *Medienscouts Rheingau*. Abgerufen am 06. 11 2014 von <http://www.medienscouts-rheingau.de/>
- mekonet. (2013). *Peer Education in der Medienbildung auf einen Blick*. (M. -M.-N. Multiplikatoren, Hrsg.) Marl: Mekonet.
- Mertens, D. (1974). Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 7. Jg, S. 36-43.
- Meuser, M. &. (2010). Experteninterviews - wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In B. /. Friebertshäuser, *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, 3. vollständig überarbeitete Auflage (S. 457-471). Weinheim und München: Juventa-Verlag.
- Meuser, M., & Nagel, U. (1997). Das Expertinneninterview - Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In B. &. Friebertshäuser, *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 481-191). Weinheim: Juventa-Verlag.
- Meuser, M., & Nagel, U. (2005). Expertinneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. 2. Auflage. In B. /. Bogner, A / Littig, *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung* (S. 71-93). Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meyer, A., Miller, S., & Mindy, H. (1993). Balancing the priorities of evaluation with the priorities of the setting: a focus on positive youth development in school settings. *The Journal of Primary Prevention*, 14, 95-113.
- Meyer, H. (2007). *Unterrichtsmethoden, Bd. 2: Praxisband, 12. Aufl.* Berlin: Scriptor Cornelsen.
- Meyer, T. (2014). Die Bildung des (neuen) Mediums - Mediologische Perspektiven der Medienbildung. In W. Marotzki, & N. M. (Hrsg.), *Perspektiven der Medienbildung* (S. 149-170). Wiesbaden: Springer VS.

- Meyerhöfer, T. J. (2007). *PISA & Co – Kritik eines Programms. Franzbecker (2.Aufl.) (Sammelband mit Beiträgen von neun Forschern)*. Hildesheim: Franzbecker KG.
- Milburn, K. (1995). A critical review of peer education with young people special reference to sexual health. *Health Education Research* , 10, 407-420.
- Miller, P. (1993). *Theorien der Entwicklungspsychologie*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW. (2011). *Schulministerium NRW*. Abgerufen am 17. 09 2011 von http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Gesetze/SchulG_Info/Schulgesetz.pdf
- Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW. (2012). *Zentrale Lernstandserhebungen in der Jahrgangsstufe 8*. Abgerufen am 23. 07 2012 von <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lernstand8/aktuelles/>
- Mittelstraß, J. (1995). *Stichwort Messung: Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie, online unter <http://books.google.de/books?id=DkwYAQAIAAJ&dq=Enzyklop%C3%A4die+Philosophie+und+Wissenschaftstheorie&q=messung>*. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Morrison, D., Gillmore, M., & Baker, S. (1995). Determinants of condom use among high risk heterosexual adults: A test of the theory of reasoned action. *Journal of Applied Social Psychology* , 25, 651-676.
- Moser, H. (2010). Die Medienkompetenz und die "neue" erziehungswissenschaftliche Kompetenzdiskussion. In B. Herzig, D. Meister, H. Moser, & H. Niesyto, *Medienkompetenz und Web 2.0, 1. Auflage* (S. 59-80). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Moser, H. (2010). Die Medienkompetenz und die -neue- erziehungswissenschaftliche Kompetenzdiskussion. In B. Herzig, D. Meister, & H. N. Moser, *Handbuch Medienpädagogik 8* (Bd. 8, S. 59-79). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Moser, H. (2006b). *Einführung in die Medienpädagogik, Aufwachsen im Medienzeitalter, 4. überarbeitete und aktualisierte Auflage*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH.
- Moser, H. (2008). *Einführung in die Netzdidaktik*. Baltmannsweiler / Zürich: Schneider / Pestalozzianum.
- Moser, H. (2011). Pädagogische Leitbegriffe - Kontroversen und Anschlüsse. In P. Grell, H. Moser, & H. N. (Hrsg.), *Medienbildung und Medienkompetenz: Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik*. (S. 41-58). München: kopaed.
- Moser, H. (2007). Standards als Instrument der Medienbildung. *PLAZ-Forum Heft 16 (Winkel, Jens Hrsg.)* , S. 35-52.
- Moser, H. (2006). Standards für die Medienbildung. *Computer + Unterricht* , 63, S. 16-18, 49-55.
- Moser, H. (2006a). Standards für die Medienbildung. Schweizer Erfahrungen mit der Entwicklung von Standards. *Computer + Unterricht, Jg. 16, H. 63* , S. 16-18.
- Moser, H., Grell, P., & Niesyto, H. (2011). *Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik*. München: kopaed.
- mpfs, M. F. (2009). *JIM-Studie 2009 - Jugend, Information, (Multi-) Medie - Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-jähriger*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- MPG. (kein Datum). *TIMMS-Studie*. (Max-Planck-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften e.V.) Abgerufen am 10. 09 2011 von <http://www.timss.mpg.de/>
- Mummendey, H. D., & Eifler, S. (1993). Eine neue Skala zur Messung Sozialer Erwünschtheit. *Bielefelder Arbeiten zur Sozialpsychologie* , 167.
- Murphy, K., & Davidshofer, C. (2001). *Psychological testing: Principles an applications (5. Ausgabe)*. Upper Saddle River (NJ): Prentice Hall.
- Musch, J., Brockhaus, R., & Bröder, A. (2002). Ein Inventar zur Erfassung von zwei Faktoren sozialer Ungleichheit. *Diagnostica* , 48, 121-129.
- Nörber, M. (2010). Peer Education. *KJUG* , 55, 75-78.
- Nathanson, C., & Becker, M. (1986). Family and peer influence on obtaining a method of contraception. *Journal of Marriage and the Family* , 48, 513-525.
- Naudascher, B. (2003). Die Gleichaltrigen als Erzieher, Fakten - Theorien - Konsequenzen für Peer-Group-Forschung. In M. Nörber, *Peer Education. Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige* (S. 119-139). Weinheim: Beltz.
- Naudascher, B. (2003). Die pädagogische Bedeutung der Gleichaltrigen im Alter von zwölf bis sechzehn Jahren. In M. Nörber, *Peer Education. Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige*. Weinheim: Beltz.
- Neumann-Braun, K., & Kleinschnittger, V. (2012). *Das pädagogische Konzept der Peer Education im - Rahmen von Medienkompetenzförderung und Jugendmedienschutz - Forschungsbericht Nr. 15/12*. (B. f. (Schweiz), Hrsg.) Basel: BBL (Bundespublikationen Schweiz).

- Niedermair, K. (2000). Ist Medienkompetenz die Meta-Kompetenz in einer individualisierten und globalisierten Lebenswelt? *SPIEL (Siegener Periodicum zur Internationalen Empirischen Literaturwissenschaft)* 19(2), 19 (2), S. 175-189.
- Niedersächsische Landesmedienanstalt. (2014). *NLM - Medienkompetenz - Schul-Medien-Scouts*. Abgerufen am 05. 11 2014 von <http://www.nlm.de/schul-medien-scouts.html>
- Nohl, F. (2012). *Der Projektunterricht: Grundlagen, Materialien, Bewertung (5. bis 10. Klasse), 6. Auflage*. Hamburg: Persen Verlag in der AAP Lehrerfachverlage GmbH.
- NRW, S. (26. 06 2012). *Standardsicherung*. Abgerufen am 22. 07 2012 von Standardsicherung: <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/portfoliomedienkompetenz/>
- OECD. (2010). *Are the new millennium learners making the grade? Technology use and educational performance in PISA*. Paris: CERI / OECD-Publishing.
- OECD. (2005). *Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen*. Abgerufen am 10. 09 2011 von <http://www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf>
- OECD. (kein Datum). *PISA - Internationale Schulleistungsstudie der OECD*. (OECD) Abgerufen am 10. 09 2011 von http://www.oecd.org/document/20/0,3343,de_34968570_39907066_39648148_1_1_1_1,00.html
- OECD. (2012). *PISA - Internationale Schulleistungsstudie der OECD*. Abgerufen am 28. 07 2012 von <http://www.oecd.org/de/pisa>
- OECD. (2010). *PISA 2009 - Band 1 Was Schülerinnen und Schüler wissen und können: Schülerleistungen in Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften*. Bielefeld: W. Bertelsmann-Verlag.
- OECD. (2009). *PISA 2009 Results: Students On Line (Vol.6)*. Abgerufen am 28. 07 2012 von <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/free/9811031e.pdf>
- OECD. (2003). *Statistics Canada 2000: Literacy in the Information Age. Finge Report of the International Adult Literacy Study*. Paris: OECD.
- Olweus, D. (2006). *Gewalt in der Schule - Was Lehrer und Eltern wissen sollten und tun können, 4. Auflage*. Bern: Huber.
- Opaschowsky, H. W. (1999). *Generation @ Die Medienrevolution entläßt ihre Kinder: Leben im Informationszeitalter*. Hamburg: British-American Tobacco (Germany) GmbH.
- Orlandy, M., Landers, C., Weston, R., & Haley, N. (1990). Diffusion of health promotion innovations. In K. Glanz, F. Lewis, & B. R. (Hrsg), *Health behavior and health education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Oswald, H. (2010). Was heißt qualitativ forschen? Warnungen, Fehlerquellen, Möglichkeiten. In B. Friebertshäuser, A. Langer, & A. Prengel, *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 183-201). Weinheim und München: Juventa.
- Oswald, H., & Krappmann, L. (1984). Konstanz und Veränderung in den sozialen Beziehungen von Schulkindern. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung*, 4, 271-286.
- Otto-Friedrich-Universität Bamberg. (2014). *netzgänger - Peer-Präventionsprojekt zur Förderung der Medienkompetenz*. Bamberg.
- Parkin, S., & McKegany, N. (2000). The Rise and Rise of Peer Education Approaches. *Drugs: education, prevention and policy*, 3 (7), 293-310.
- Paulhus, D. (1984). Two-component models of social desirability responding. *Journal of Personality and Social Psychology*, 598-609.
- Paulson, F. L. (1991). What Makes a Portfolio a Portfolio? Eight thoughtful guidelines will help educators encourage self-directed learning. *Educational Leadership* (48/1991, issue5).
- Pawlik, K. (1976). *Diagnose der Diagnostik. Beiträge zur Diskussion der psychologischen Diagnostik in der Verhaltensmodifikation*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Pestalozzi, H. (2013). *Verein Pestalozzi im Internet - Die umfassende Dokumentation - Stanser Brief*. (V. P. Internet, Herausgeber, & G. K. (verantw.), Produzent) Abgerufen am 10. 10 2014 von http://www.heinrich-pestalozzi.de/es/dokumentation/zeit_leben_werke/level2/level_3/stanser_brief_volltext/index.htm
- Petillon, H. (1980). *Soziometrischer Test für 3.-7. Klassen (ST 3-7)*. Weinheim: Beltz.
- Peuckert, U. (2000). Neue Medien und die Logik frühkindlicher Bildungsprozesse. *Zeitschrift für Pädagogik* (46 (2)), S. 295-309.
- Pfeifer, W. e. (2005). *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. 8. Auflage*. München: DTV.
- Piaget, J. (2010). *Das Weltbild des Kindes (9. Auflage)*. München: dtv.
- Piaget, J. (2010). *Das Weltbild des Kindes 9. Auflage*. München: dtv.

- Piaget, J. (1932). *The Moral Judgement of the Child (Original Le jugement moral che l'enfant)*. London: Kegan Paul, Trench, Trübner & Company.
- Pietraß, M. (2005). Für alle alles Wissen jederzeit. Grundlagen von Bildung in der Mediengesellschaft. In H. K. (Hrsg.), *Perspektiven der Medienpädagogik in Wissenschaft und Bildungspraxis* (S. 39-50). München: kopaed.
- PISA-Konsortium. (2004). *PISA-Konsortium 200*. Abgerufen am 20. 09 2011 von 4: <http://www.pisa.oecd.org/document/31>
- Poynton, T. (2005). Computer literacy across the lifespan: A review with implications for educators. *Computers in Human Behavior*, 21 (6), S. 861-872.
- Preßmar, F. u. (2008). *Medienkompetenz als Idealziel der Medienpädagogik - Betrachtung des Konzeptes am Beispiel des Medienprojekt KinderUni*. Mainz: KFH-Mainz (Diplomarbeit).
- Prenzel, A., Friebertshäuser, B., & Langer, A. (2010). Perspektiven qualitativer Forschung. In B. Friebertshäuser, A. Langer, & A. Prenzel, *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, 3. vollständig überarbeitete Auflage (S. 17-39). Weinheim und München: Juventa.
- Prondcynsky, A. v. (2009). Bildungstheorie - Bildungskritik - Bildungsforschung - Zum Wandel der Bildungssemantik. . In L. W. (Hrsg.), *Wie ist Bildung möglich?* (S. 15-33). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pross, H. (1970). *Publizistik: Thesen zu einem Grundcolloquium*. Neuwied: Luchterhand.
- proval. (2010). *Abschlussbericht zur Evaluierung des Peer-to-Peer-Ansatzes im Rahmen des Projekts „Handy – lieb und teuer“ Präventive Maßnahmen im Rahmen des Jugendmedienschutzes*. proVal Gesellschaft für sozialwissenschaftliche Analyse - Beratung - Evaluation. Hannover: proVal Gbr.
- Ratzke, D. (1982). *Handbuch der neuen Medien: Information und Kommunikation, Fernsehen und Hörfunk, Presse und Audiovision, heute und morgen* (2. Ausg.). Deutsche Verlagsanstalt.
- Reinders, H. (2005). *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen: ein Leitfaden*. München: Oldenbourg.
- Reinecke, J., Schmidt, P., & Ajzen, I. (1997). Kondom oder kein Kondom bei neuen sexuellen Kontakten? . *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 28, 210-222.
- Reno, R., Cialdini, R., & Kallgren, C. (1993). The transituational influence of social norms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 102-112.
- Richter, T., & Christmann, U. (2002). Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In B. Groeben N. & Hurrelmann, *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 25-28). Weinheim: Juventa.
- Richter, T., Naumann, J., & Groeben, N. (2001). Das Inventar zur Computerbildung (INCOBI): Ein Instrument zur Erfassung von Computer Literacy und computerbezogenen Einstellungen bei Studierenden der Geistes- und Sozialwissenschaften. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 48, 1-13.
- Richter, T., Naumann, J., & Horz, H. (2010). Eine revidierte Fassung des Inventars zur Computerbildung (INCOBI-R). *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*.
- Riemann, R. &. (1993). Eine deutsche Fassung des "Interpersonal Competence Questionnaire" (ICQ). *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie* 14 (3).
- Riemann, R. (1997). *Persönlichkeit. Fähigkeiten oder Eigenschaften? Band 5 von Psychologia Universalis. Neue Reihe*. Pabst.
- Ritter, J. /. (1971 (Band A-C)). Stichwort Kompetenz. In J. /. Ritter, *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, (dazu auch http://de.wikipedia.org/wiki/Historisches_W%C3%B6rterbuch_der_Philosophie). Basel: Schwabe-Verlag.
- Rogers, E. (1983). *Diffusion of innovations*. New York: The Free Press.
- Rogers, R. W. (1975). A protection motivation theory of fear appeals and attitude change. *Journal of Psychology*, 91, S. 93-114.
- Rogers, R. W. (1983). Cognitive and physiological processes in fear appeals and attitude change: A Revised theory of protection motivation. In J. Cacioppo, & R. Petty, *Social Psychophysiology*. New York: Guilford Press.
- Rogers, R., & Maddux, J. (1983). Protection motivation theory and self-efficacy: A revised theory of fear appeals and attitude change. *Journal of Experimental Social Psychology*, 19, 469-479.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford & New York: Oxford University Press.

- Rosebrock, C., & Zitzelsberger, O. (2001). Der Begriff Medienkompetenz als Zielperspektive im Diskurs der Pädagogik und Didaktik. In N. & Groben, *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 148-159). Weinheim: Juventa.
- Rosenstock, I. (1966). Why people use health services. *Milbank Memorial Fund Quarterly*, 44, 94-127.
- Rosenstock, I., Strecher, V., & Becker, M. (1988). Social Learning Theory and the Health Belief Model. *Health Education & Behaviour*, 15, 175-183.
- Roth, H. (1976). *Pädagogische Anthropologie, Bd. 2 Entwicklung und Erziehung: Grundlagen e. Entwicklungspädagogik 2. Auflage*. Frankfurt: Schroedel.
- Ruge, W. (2014). Pädagogik • Medien - Eine Suchaufgabe. In W. Marotzki, & N. M. (Hrsg.), *Perspektiven der Medienbildung* (S. 187-208). Wiesbaden: Springer VS.
- Rychen, D. S. (2003). *Key Competencies for a Successful Life an Well-Functioning Society*. (als e-Book unter: <http://hhpub.ciendo.com/ebook/bid-5599-key-competencies-for-a-successful-life-and-a-well-functioning-society>): Hogrefe&Huber.
- Rychen, D., & Salganik, L. (2001). *Defining and Selecting Key Competencies*. Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Rychen, D., & Salganik, L. (2003). *Key Competencies for a Successful Life and Well-Functioning Society*. Göttingen: Hogrefe % Huber.
- SAEK. (14. 02 2014). *Pressemeldung Leipziger Schüler coachen Chemnitzer Gleichaltrige zum richtigen Verhalten im Internet*. Abgerufen am 20. 11 2014 von <http://www.sae.de/leipziger-schueler-coachen-chemnitzer-gleichaltrige-zum-richtigen-verhalten-im-internet/>
- SAEK. (2014). *Surf Sicher Coaches - ein Projektblog der SAEK*. (S. A.-u. Erprobungskanal, Produzent) Abgerufen am 20. 11 2014 von <http://surfsichercoaches.wordpress.com/>
- Salisch, M. v. (20. 03 2011). Mehr Peers - weniger alte Penne. *Bildungsklick.de - Klett Themendienst*.
- Salisch, M. v., & Seiffge-Krenke, I. (1996). Freundschaften im Kindes- und Jugendalter. Konzepte, Netzwerke, Elterneinflüsse. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 43, 85-99.
- Salisch, M. v., Kanevski, R., Philipp, M., Schmalfeld, A., & Sacher, A. (2010). *Welche Auswirkungen hat die Ganztagsbeschulung auf die Einbindung von Jugendlichen in Peernetzwerke und Freundschaften und auf die Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen?* Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Saxer, U. (1992). Medien als Gesellschaftsgestalter. In *Medienkompetenz als Herausforderung an Schule und Bildung. Ein deutsch-amerikanischer Dialog. Kompendium zu einer Konferenz der Bertelsmann-Stiftung vom 18. bis 20. März 1992*. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Schöne, H. (2003). Die teilnehmende Beobachtung als Datenerhebungsmethode in der Politikwissenschaft. Methodologische Reflexion und Werkstattbericht. *Forum Qualitative Sozialforschung {On-Line Journal}* (4(2)).
- Schönert, S., Görtz, B., & Thiebus, K. N. (2013). *Programm-Management - Großprojekte planen, steuern und kontrollieren*. München: Hanser.
- Schaumburg, H., & Hacke, S. (2010). Medienkompetenz und ihre Messung aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In B. Herzig, D. M. Meister, & H. (. Nieyto, *Medienkompetenz und Web 2.0*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schelhowe, H. (2006). Digitale Kultur und Lernen - Bildung durch das Medium. In B. Herzig, & S. Grafe, *Digitale Medien in der Schule*. Bonn: Deutsche Telekom.
- Schelhowe, H. (2010). Medienbildung in der digitalen Kultur. In B. E. (Hrsg.), *Bildung und Schule auf dem Weg in die Wissensgesellschaft*. Münster: Waxmann.
- Schelhowe, H. (2006). Medienpädagogik und Informatik: Zur Notwendigkeit einer Neubestimmung der Rolle digitaler Medien in Bildungsprozessen. *MedienPädagogik*, 21, 1/21 - 21/21.
- Schelhowe, H., Grafe, S. H., Hagel, H., Hasebrook, J., Kiesel, K., Reinmann, G., et al. (2010). *Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur - Medienbildung für die Persönlichkeitsentwicklung, für die gesellschaftliche Teilhabe und für die Entwicklung von Ausbildungs- und Erwerbsfähigkeit*. (B. f. (BMBF), Hrsg.) Bonn, Berlin: BMBF.
- Schell, F., Stolzenburg, E., & Theunert, H. (1999). *Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln*. München: kopaed.
- Schmidt, C. (2010). Auswertungstechniken für Leitfrageninterviews. In B. /. Friebertshäuser, *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, 3. vollständig überarbeitete Auflage* (S. 473-485). Weinheim und München: Juventa-Verlag.
- Schmidt, H. (1979). Rede. *Spiegel-Online*.
- Schmidt, J.-U. (1995). Psychologische Meßverfahren für soziale Kompetenzen. In B. (. Seyfried, *Stolperstein Sozialkompetenz. Was macht es so schwierig sie zu erfassen, zu fördern und zu beurteilen*. (S. 117-135). Bielefeld: Bertelsmann.

- Schmidt, S. J. (1994). *Medien = Kultur?* Bern: Benteli.
- Schnell, R., Hill, P. B., & Esser, E. (2013). *Methoden der empirischen Sozialforschung, 10. überarbeitete Auflage*. München: Oldenbourg-Wissenschaftsverlag.
- Schorb, B. (2009). Gebildet und kompetent. Medienbildung statt Medienkompetenz? *merz 2009(05: Medienpädagogik international* , 5, S. 50-56.
- Schorb, B. (2011). Zur Theorie der Medienpädagogik. In H. Moser, P. Grell, & H. Niesyto, *Medienpädagogik und Medienkompetenz – Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik*. (S. 81-94). München: Koepaed.
- Schreier, M. (25. 06 2005). *Schreier, Margrit (2005). Qualitative und quantitative Methoden in der Sozialforschung: Vielfalt statt Einheit! Symposium: Qualitative und quantitative Methoden in der Sozialforschung: Differenz und/oder Einheit? 1. Berliner Methodentreffen Qualitative Forschung, 24.-25. Juni 2005*. Abgerufen am 30. 07 2012 von <http://www.berliner-methodentreffen.de/material/2005/schreier.pdf>
- Schroder, H., Driver, M., & Streufer, S. (1975). *Menschliche Informationsverarbeitung. Die Strukturen der Informationsverarbeitung bei Einzelpersonen und Gruppen in komplexen sozialen Situationen*. Weinheim: Beltz.
- Schuler, H. &. (1992). *Assessment Center als Methode der Personalentwicklung*. Göttingen, Stuttgart: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Schuler, H. /. (1992). *Assessment Center als Methode der Personalentwicklung, 2. Auflage*. Göttingen, Stuttgart: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Schuler, H. (2000). Das Rätsel der Merkmals-Methoden-Effekte: Was ist „Potential“ und wie läßt es sich messen? In L. v.-v. Rosenstiel, *Perspektiven der Potentialbeurteilung*. Göttingen: Hofgreffe.
- Schuler, H. (2000). *Psychologische Personalauswahl. Einführung in die Berufseignungsdiagnostik, (3. unveränd. Aufl.)*. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie;.
- Schuler, H., & Barthelme, D. (1995). Soziale Kompetenz als berufliche Anforderung. In B. (. Seyfried, *"Stolperstein" Sozialkompetenz: was macht es so schwierig, sie zu erfassen, zu fördern und zu beurteilen?* Bielefeld: Bertelsmann.
- Schulministerium NRW. (15. 07 2014). Abgerufen am 05. 01 2015 von Kompetenzteams NRW: <http://www.lehrerfortbildung.schulministerium.nrw.de/kompetenzteams/>
- Schulministerium NRW. (2013). *Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen*. Abgerufen am 14. 12 2014 von <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Rechtliches/Schulrechtsaenderungsgesetz/index.html>
- Schulministerium NRW. (20. 05 2014). *Lehrplannavigator: Politik / Wirtschaft Gymnasium (G8)*. Abgerufen am 01. 12 2014 von <http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/gymnasium-g8/politik-wirtschaft-g8/>
- Schulministerium, N. (2007). *Kernlehrplan für den verkürzten Bildungsgang des Gymnasiums – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen - Deutsch*. Frechen: Ritterbach Verlag.
- Schulministerium, N. (kein Datum). *Standardsicherung*. (Schulministerium NRW) Abgerufen am 10. 09 2011 von <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/kernlehrplaene-sek-i/gymnasium-g8/>
- Schulministerium, N. (2012). *Vergleichsarbeiten 3*. Abgerufen am 11. 08 201 von <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/vera3/aufgabenentwicklung/faehigkeitsniveaus.html>
- Schulz-Zander, R. (2001). Lernen mit neuen Medien in der Schule (Beiheft). *Zeitschrift für Pädagogik* , 43, S. 181-195.
- Schunk, D. (1998). Peer modeling. In K. Topping, & S. E. (Hrsg.), *Peer assisted learning* (S. 185-202). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Schwarz, N. (1999). Self reports:: How the questions shape the answers. *American Psychologist* , 54, 93-105.
- Seiffge-Krenke, I. (2004). *Psychotherapie und Entwicklungspsychologie. Beziehungen: Herausforderungen, Ressourcen, Risiken*. Berlin: Springer.
- Seipel, C., & Riecker, P. (2003). *Integrative Sozialforschung. Konzepte und Methoden der qualitativen und quantitativen empirischen Forschung*. Weinheim/München: Juventa.
- Selting, M. e. (1998). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). *Linguistische Berichte* , S. 91-122.

- Senkbeil, M., & Wittwer, J. (2007). Die Computervertrautheit von Jugendlichen und Wirkungen der Computernutzung auf den fachlichen Kompetenzerwerb. In M. Prenzel, C. Artelt, J. Baumert, W. Blum, M. Hammann, E. Klieme, et al., *PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie* (S. 277-307). Münster: Waxmann.
- Senkbeil, M., & Wittwer, J. (2010). Wann unterstützt die Computernutzung im Unterricht die mathematische Kompetenzentwicklung? Ergebnisse der Messwiederholungsstudie PISA-I- Plus 2003. *Unterrichtswissenschaft*, 38 (2), 152-172.
- Senkbeil, M., Goldhammer, F., Wilfried Bos, B. E., Schwippert, K., & Gerick, J. (2014). Das Konstrukt der computer- und informationsbezogenen Kompetenzen in ICILS 2013. In W. Bos, B. Eickelmann, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, et al., *ICILS 2013 - Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Sesink, W. (2007). Bildung und Medium. Bildungstheoretische Spurensuche auf dem Felde der Medienpädagogik. In M. Kerres, W. Sesink, & H. Moser, *Jahrbuch Medienpädagogik 6* (S. 74-101). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sesink, W. (2014). Eine kritische Bildungstheorie der Medien. In W. Marotzki, & N. M. (Hrsg.), *Perspektiven der Medienbildung* (S. 11-44). Wiesbaden: Springer.
- Shah, F., & Zelnik, M. (1981). Parent and peer influence on sexual behavior, contraceptive use and pregnancy experience of young woman. *Journal of Marriage and the Family*, , 43, 339-348.
- Sieber, S. (1973). The Integration of Fieldwork and Survey Methods. *American Journal of Sociology*. 78 (Nr. 3), S. 1335-1359.
- Slade, C. (2000). What is real? Ontology and the media. *Medienpädagogik in der Globalisierung, Special issue of the journal SPIEL (Siegener Periodicum zur Internationalen Empirischen Literaturwissenschaft)* (Jg 19 H 2), S. 218-237.
- Slap, G., Plotkin, S., Khalid, N., Michelman, D., & Forke, C. (1991). A human immunodeficiency virus peer education program for adolescent females. *The Journal of adolescent health*, 12 (6), 434.
- Sleegers, J. (2010). *games kompakt*. Abgerufen am 06. 11. 2014 von http://www.gameskompakt.de/media/other/148_gk_Schulmodul_SMTG.pdf
- Sloane, C., & Zimmer, C. (1993). The power of peer health education. *Journal of American College Health*, 41 (6), 241-245.
- Spanhel, D. (1999). *Integrative Medienerziehung in der Hauptschule. Ein Entwicklungsprojekt auf der Grundlage responsiver Evaluation*. München: Koepaed.
- Spanhel, D. (2010). Medienbildung statt Medienkompetenz? Zum Beitrag von Bernd Schorb (merz5/09). *merz 2010/01: Musik - die schönste Nebensache*, 1.
- Spanhel, D. (2006). Medienerziehung. In D. Spanhel, *Handbuch Medienpädagogik* (Bd. 2). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Spanhel, D. (2006). *Medienerziehung: Erziehungs- und Bildungsaufgaben in der Mediengesellschaft*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Spanhel, D. (2002). *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff der Medienpädagogik? forum medienethik 1/2002, Medienkompetenz - Kritik einer populären Universalkonzeption*. München: kopaed verlagsgmbh.
- Stanat, e. a. (2002). *PISA 2000: Die Studie im Überblick. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse*. Abgerufen am 23. 07. 2012 von www.mpib-berlin.mpg.de: http://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/PISA_im_Ueberblick.pdf
- Stangl, W. (1997). *Werner Stangls Arbeitsblätter: Handlungsforschung*. Abgerufen am 6. Januar 2012 von <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/FORSCHUNGSMETHODEN/Handlungsforschung.shtml>
- Stangl, W. (1997). *Zur Wissenschaftsmethodik in der Erziehungswissenschaft. "Werner Stangls Arbeitsblätter"*. Abgerufen am 6. Januar 2012 von <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/FORSCHUNGSMETHODEN/Handlungsforschung.shtml>
- Statistisches Bundesamt. (2014). *Bildung und Kultur - Allgemeinbildende Schulen - Schuljahr 2013/2014*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Steyer, R. &. (2001). *Messen und Testen*, online unter: <http://books.google.de/books?id=Ds3vosHozzIC>. Berlin, Heidelberg, New York: Springer-Verlag.
- Stockmann, R. (2006). *Evaluation und Qualitätsentwicklung. Eine Grundlage für wirkungsorientiertes Qualitätsmanagement*. Münster: Waxmann.
- Stratmann, J. /. (2009). Lernerfolg und Kompetenz bewerten. Didaktische Potenziale von Portfolios und Lehr- / Lernkontext. *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, ,

- Themenheft Nr. 18.* (Neue Medien und individuelle Leistungsdarstellung - Möglichkeiten und Grenzen von ePortfolios und eAssessments).
- Sudman, S., Bradburn, M., & Schwarz, N. (1996). *Thinking about answers: The application of cognitive processes to survey methodology*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sullivan, H. S. (1953). *The Interpersonal Theory of Psychiatry*. New York: W.W. Norton.
- Sutter, T. (2014). Selbstsozialisation und Medienbildung. In W. Marotzki, & N. Meder, *Perspektiven der Medienbildung* (S. 71-90). Wiesbaden: Springer.
- Svenson, G. (1998). *Europäischer Leitfaden zu AIDS-Peer-Education für Jugendliche*. Lund: sn.
- Sydow, J. / . (2003). *Kompetenzentwicklung in Netzwerken. Eine typologische Studie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tekster, T., & Bielow, M. (2013). *Informationssystem Medienpädagogik: Peer-Education in der Medienbildung, Stand 29.5.2013*. Medienliste, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt a. M.
- Tertel, C. (2012). *Projekentwurf "WEB-Scouts" Wuppertaler Schüler und Schülerinnen machen sich stark für mehr Medienkompetenz und weniger Mobbing im Netz" - Stand März 2012*. Wuppertal.
- Thomson, S., & Bertoli, L. D. (2007). PISA 2003: ICT use and familiarity at school and home. Melbourne. (A. C. Research., Hrsg.)
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harpers Magazine*, 40, S. 227-235.
- Timmerberg, V. (2006). Kompetenzen nachweisen. In H. (. Gapski, *Medienkompetenzen messen? Verfahren und Reflexionen zur Erfassung von Schlüsselkompetenzen - Schriftenreihe Medienkompetenz des Landes Nordrhein-Westfalen; Band 3*. München: kopaed.
- Topping, K. (1998). Peer assessment between students in college and university. *Review of Educational Research*, 68 (3), 249-276.
- Topping, K. (1998). *Peer-assisted learning*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- Treumann, K. P. (2009). *Medienhandeln Jugendlicher. Mediennutzung und Medienkompetenz*. . Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Treumann, K. (1986). Zum Verhältnis qualitativer und quantitativer Forschung. Mit einem methodischen Ausblick auf neue Jugendstudien. In W. (. Heitmeyer, *Interdisziplinäre Jugendforschung. Fragestellungen, Problemlagen, Neuorientierungen* (S. 193-214). Weinheim: Juventa.
- Treumann, K.-P. (1998). Triangulation als Kombination qualitativer und quantitativer Forschung. In J. Abel, R. Möller, & K.-P. Treumann, *Einführung in die empirische Pädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Treumann, K.-P., Meister, D., Sander, U., & Hagedorn, J. K. (2007). *Medienhandeln Jugendlicher: Mediennutzung und Medienkompetenz. Bielefelder Medienkompetenzmodell*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tudge, J. (1993). Vygotsky, Piaget, and Bandura: Perspectives on the relations between the social world and cognitive development. . *Human Development*, 36, 61-81.
- Tully, C. (2004). *Verändertes Lernen in modernen technisierten Welten. Organisierter und informeller Kompetenzerwerb Jugendlicher*. (C. Tully, Hrsg.) Wiesbaden: VS-Verlag.
- Tulodziecki, G. (2007b). Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Medienbildung. Grundlagen für die Formulierung von Bildungsstandards. *Computer + Unterricht*, 65, S. 50-54.
- Tulodziecki, G. (1997). *Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik. 3. Aufl.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tulodziecki, G. (2008). Medienerziehung. In U. Sander, F. von Gross, & K.-U. Hugger, *Handbuch Medienpädagogik* (S. 110-115). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tulodziecki, G. (1998). Medienkompetenz als Ziel schulischer Medienpädagogik. *Arbeiten und Lernen* 7, Heft 30, S. 13-17.
- Tulodziecki, G. (2010a). Medienkompetenz und/oder Medienbildung. Ein Diskussionsbeitrag. *Medien+Erziehung Jg. 54, 2010/03*, 3, S. 48-53.
- Tulodziecki, G. (2010b). Standards für die Medienbildung als Grundlage für die empirische Erfassung von Medienkompetenz-Niveaus. In B. Herzig, D. Meister, H. Moser, & H. Niesyto, *Medienkompetenz und Web 2.0* (S. 81-102). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tulodziecki, G. (2011). Zur Entstehung und Entwicklung zentraler Begriffe bei der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien. . In H. Moser, P. Grell, & H. N. (Hrsg.), *Medienbildung und Medienkompetenz - Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik* (S. 11-39). München: kopaed.

- Tulodziecki, G., & Grafe, S. (2006). Stellenwert und Kritik von Standards für die Lehrerbildung aus internationaler Sicht. Vergleiche und Einschätzungen zur Situation. *Journal für LehrerInnenbildung* , 6, S. 34-44.
- Tulodziecki, G., & Herzig, B. (2004). *Mediendidaktik. Medien in Lehr- und Lernprozessen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Tulodziecki, G., & Six, U. (2000). *Medienerziehung in der Grundschule. Grundlagen, empirische Befunde und Empfehlungen zur Situation in Schule und Lehrerbildung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Tulodziecki, G., Herzig, B., & Grafe, S. (2010). *Medienbildung in Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt / UTB.
- Turner, G., & Shepherd, J. (1999). A method in search of a theory: peer education and health promotion. *Health Education Research* , 14 (2), 235-247.
- Vaupel, W. (2006). Das Lernen lernen mit Medien. *Computer + Unterricht* , 16, S. 63: 24-25.
- Voksenopplæringsinstituttet, V. (kein Datum). Abgerufen am 01. 10 2011 von Vox, Norwegian Agency for Lifelong Learning, is an agency of the Norwegian Ministry of Education and Research.: <http://www.vox.no/no/global-meny/English/>
- Vollbrecht, R. (1999). Kinder und Medien. Medienverständnis und Mediennutzung von Kindern im Vor- und Grundschulalter. *Zeitschrift für Familienforschung* (11 (3)), S. 56-71.
- Voogt, J., & Roblin, N. (2012). Teaching and learning in the 21st century. A comparative analysis of international frameworks. *Journal of Curriculum Studies* , 44, S. 299-321.
- Voogt, J., Erstad, O., Dede, C., & Mishra, P. (2013). Challenges to learning and schooling in digital networked world of the 21st century. *Journal of Computer Assisted Learning* , 29 (1), S. 403-413.
- Voogt, J., Erstad, O., Dede, C., & Mishra, P. (2013). Challenges to learning and schooling in the digital networked world of the 21st century. *Journal of Computer Assisted Learning* , 29 (5), S. 403-413.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1929). The problem of the cultural development of the child. *Journal of Genetic Psychology* , 36, 415-434.
- Vygotsky, L. (1934/1986). *Thought and language (Original Myshlenie i rech)*. Cambridge: MIT Press.
- Wagner, U. (2008). *Medienhandeln in Hauptschulmilieus. Mediale Interaktion und Produktion als Bildungsreserve*. München: koepaed.
- Wagner, U., Brüggem, N., Gerlicher, P., & Schemmerling, M. (2012). *Wo der Spaß aufhört... Jugendliche und ihre Perspektive auf Konflikte in Sozialen Netzwerkdiensten. Teilstudie im Rahmen der Untersuchung "Das Internet als Rezeptions- und Präsentationsplattform für Jugendliche"*. München: BLM.
- Walker, S. A., & Avis, M. (1999). Common reasons why peer education fails. . *Journal of Adolescence* , 22, 573-577.
- Walraven, A., Brand-Gruwel, S., & Boshuizen, H. (2008). Information-problem solving: A review of problems students encounter and instructional solutions. *Computers in Human Behavior* , 24 (3), 623-648.
- Wecker, C., Kohnle, C., & Fischer, F. (2007). Computer literacy and inquiry learning: When geeks learn less. *Journal of Computer Assisted Learning* , 23 (2), 133-144.
- Weidenmann, B. (1990). Muß man Bilder lesen lernen? Empirische Untersuchung zur visual-literacy-Kontroverse. In K. & Neumann, *Spracherwerb und Mediengebrauch* (S. 133-147). Tübingen: Narr.
- Weimer, H., & Jacobi, J. (1992). *Geschichte der Pädagogik - 19., völlig neu bearbeitete Auflage*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Weinert, F. E. (1999). *Concepts of competence (Contribution within the OECD project Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations (DeSeCo))*. Neufchatel: DeSeCo.
- Weinert, F. E. (2001). *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*. Weinheim und Basel.
- White, R. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychol. Rev.* Vol 66(5), online unter: <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=1961-04411-001> .
- Wieler, P. (1997). *Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen*. Weinheim: Juventa.
- Wiens, M., & den Ouden, H. (2008). *Peer Education - Studienberatung an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln*. Köln: Universität Köln.

- Wittkuhn, K. (kein Datum). *Messen was wirklich wichtig ist - eprofiling Assessment der kritischen Erfolgsfaktoren für Performance und Karriere*. Abgerufen am 20. 09 2011 von <http://www.teil4.de/bk2005/allgem/reden/wittkuhn.pdf>
- Youniss. (1982). Die Entwicklung und Funktion von Freundschaftsbeziehungen. In W. Edelstein, & M. K. (Hrsg.), *Perspektivität und Interpretation* (S. 78-109). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Youniss, & Haynie, D. L. (1992). Friendship in adolescence. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics* , 13, 59-66.
- Youniss, J. (1980). *Parents and peers in social development*. Chicago: University of Chicago Press.
- Zentgraf, C., & Lampe, A. (2012). Integration neuer Medien im Projekt -Schule interaktiv Transfer. Nachhaltigkeit durch Peer-to-Peer-Konzepte. In R. Schulz-Zander, B. Eickelmann, H. Moser, H. Niesyto, & P. Grell, *Jahrbuch Medienpädagogik 9* (S. 133-160). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- ZEPF, Z. f.-L. (2012). <http://www.zepf.eu/>. Abgerufen am 23. 07 2012 von <http://vera-web.uni-landau.de/verapub/>
- Zillmann, D., & Bryant, J. (1985). *Selective exposure to communication*. Hillsdale, NJ: Erbaum.
- Zorn, I. (2014). Selbst-, Welt- und Technologieverhältnisse im Umgang mit Digitalen Medien. In W. Marotzki, & N. M. (Hrsg.), *Perspektiven der Medienbildung* (S. 91-120). Wiesbaden: Springer VS.
- Zylka, J. (2013). *Medienkompetenzen und Instrumente zu ihrer Messung : Entwicklung eines Wissenstests zu informationstechnischem Wissen von Lehrkräften, Lehramtsanwärtern und Lehramtsstudierenden*. Münster: Waxmann.
- Zylka, J., & Müller, W. (2011). Fundierung digitaler Medien im formalen Bildungswesen am Beispiel einer Fallstudie zu digitalen Medienkompetenzen . In T. Köhler, & J. N. (Hrsg.), *Wissensgemeinschaften - Digitale Medien - Öffnung und Offenheit in Forschung und Lehre* (S. 250-262). Münster: Waxmann.

15 Anhang

Vom Autor zu erhalten ist ein Datenträger mit (wahlweise):

15.1 Beobachtungsprotokoll

Das Protokoll wurde benutzt, um Beobachtungen (meist während des Unterrichts) festzuhalten.

15.2 Blog

Das Forschungstagebuch wurde als öffentlicher Blog bis Ende 2012 unter www.medianscouts.net/wordpress geführt. Im Anhang findet sich neben Beispielen für die Spam-Attacken unter „blog“ eine gespiegelte Version der HTML-Seiten.

15.3 Bx22_35

Die vollständige Auflistung der personalisierten Daten für die Ergebnisse von B1.22-35 und B2.22-35, die Differenzierung der Medienauswahl nach Gefühlslagen.

15.4 Fragebögen

Die vollständigen Fragebögen A, B und C sowie für alle Fragebögen weitere Erläuterungen der einzelnen Variablen.

15.5 Interviews

Die vollständigen, transkribierten Interviews der Medianscouts und der Kontrollgruppe, ebenso der Leitfaden für die Interviewer sowie eine Datei mit Erläuterungen der einzelnen Fragen.

15.6 Kompetenzen

Unter „Kompetenzen“ finden sich im Anhang die Einzeldarstellung der Personen nach Auswertung der Fragebögen B1 und B2 sowie des Textes T02 als Beispiel für eine mögliche individualisierte Beschreibung ihrer Medienkompetenz. Ebenso findet sich dort die genaue Beschreibung der Operationalisierung der Dimension der Medienkompetenz nach Groeben mit weiteren Erläuterungen.

15.7 Medienscouts NRW

Die Handreichung und alle Ablaufpläne der Ausbildung von Medienscouts NRW aus den hier untersuchten Jahren.

15.8 Portfolio

Ein Vorschlag für ein Portfolio für die Ausbildung von Medienscouts auf Grundlage des Medienkompetenzmodells nach Groeben.

15.9 Statistische Auswertungen

Alle statistischen Auswertungen mit SPSS in chronologischer Reihenfolge des Kapitels „Ergebnisse“ (nach Hypothesen sortiert).

